

## La deficitaria base fáctica de los estudios más influyentes sobre el abandono en la educación superior

**Línea 1: Teorías y factores asociados a la permanencia y el abandono. Tipos y perfiles de abandono.**

**Autor: Fernando Acevedo Calamet**

**Organización: Centro Universitario Regional del Noreste, Universidad de la República (Uruguay)**

**E-mail: face@cur.edu.uy**

### Resumen

Esta ponencia presenta argumentos y evidencia empírica que revelan el carácter deficitario de la base fáctica de las más aceptadas teorizaciones y mediciones sobre el abandono de los estudios en la educación superior. Entre ellas se destacan las que subyacen a los modelos recientemente propuestos por Vincent Tinto y por Adam Seidman, principales referentes actuales sobre la temática. Los cuestionamientos más significativos apuntan a la escasa confiabilidad de las inferencias producidas a partir de la aplicación de encuestas, en especial la *National Survey of Student Engagement*, muy recurrentemente aplicada en todo el mundo occidental en los estudios empíricos sobre abandono.

**Palabras clave:** Abandono, Educación Superior, Vincent Tinto, Encuestas, National Survey of Student Engagement.

### 1. Introducción: la preocupación por la reducción del abandono en la educación superior

Si bien la existencia de elevadas tasas de abandono de los estudios en la educación superior (de aquí en adelante, ES) es de carácter ubicuo (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006), alcanza valores muy altos en América Latina, con un promedio del orden del 50% (Rodríguez, Feixas, Gairín y Muñoz, 2015). Este fenómeno, inquietante por sus repercusiones personales, institucionales y sociales (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006; Webb y Cotton, 2018), es motivo de especial preocupación desde inicios del presente siglo, a partir de que la tasa de abandono comenzara a tomarse como indicador clave de la performance de las universidades (Bricall, 1998; OECD, 2012) y de la calidad de la educación (Johnston, 2013; Sáez, López, Cobo y Mella, 2020; Yorke, 1998), tangible en el caso de Europa con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como fruto de la Declaración de Bolonia de 1999.

El abandono de los estudios superiores como problema alcanza dimensiones graves debido, además, a que es un fenómeno de difícil abordaje con los instrumentos habituales de las políticas públicas (Brunner, 2011). A pesar de la muy profusa investigación acumulada –según Serra (2012) entre 1980 y 2012 en *Google Scholar* se registraron más de tres millones de artículos sobre retención escolar en universidades– y de la gran cantidad de recursos que se invierten en la implementación de programas y servicios para propiciar la retención, en los últimos treinta años no se ha logrado una reducción significativa de las tasas de abandono en ES (Lyche, 2010; Mortenson, 2012; Seidman, 2012). Si bien en ausencia de aquellas acciones esas tasas tal vez serían aun mayores (Seidman, 2012), el problema y la preocupación siguen vigentes, en especial porque desde mediados de los años 90 del siglo pasado en gran parte del mundo occidental las tasas de abandono han permanecido prácticamente inalteradas (Cabrera, Pérez y López, 2014) y el impacto de las acciones de retención escolar han alcanzado resultados muy modestos (Habley, Bloom y Robbins, 2012). Una explicación plausible de esta situación radica en que la implementación de acciones que resulten eficaces para lograr una reducción significativa del abandono en ES no está enteramente al alcance de la gestión de los centros educativos. La incidencia en el abandono de algunas características inherentes al estudiante que ingresa a la ES –preparación académica previa, habilidades y destrezas, atributos personales (de género y de clase, principalmente sus capitales culturales y económicos), actitudes y valores (Tinto,

2012)– y, sobre todo, de ciertos factores contextuales-estructurales –en especial los asociados a la estructura de oportunidades educacionales y laborales, de enorme relevancia en el caso de contextos socio-académicos desfavorables– requieren intervenciones cuya definición, diseño e implementación son externas al ámbito organizacional. En cualquier caso, la modestia de los resultados alcanzados en los últimos cincuenta años por las acciones de retención escolar ejecutadas por las universidades también encuentra su explicación, en cierta medida, en la naturaleza de los abordajes metodológicos y sustentos fácticos de los estudios empíricos que la mayoría de esas acciones tomaron como base.

## **2. Principales debilidades de los abordajes cuantitativos en la determinación de tasas y de factores explicativos del abandono en la Educación Superior**

El denominador metodológico común de la mayoría de las investigaciones sobre el abandono de los estudios en ES es la adopción de estrategias de corte cuantitativo basadas en estudios descriptivos con grandes muestras de datos provistos por informes de entidades gubernamentales o de oficinas administrativas de las instituciones educativas. En muchos casos las tasas de abandono establecidas en el marco de ese tipo de investigaciones, además de carecer de suficiente confiabilidad, inhiben su comparación rigurosa con tasas de otros contextos institucionales y territoriales (Acevedo, 2020). Un ejemplo notorio es el de la tasa del 36% establecida por Boado, Custodio y Ramírez (2011) para el caso de Uruguay. Dicha cifra es una estimación realizada en base a la fórmula  $0.5(1-E)$ , siendo «E» la eficiencia de titulación del sistema, definida como “la proporción de estudiantes «T» que se titula en un año «t» en comparación a la matrícula nueva en primer año «N» en el tiempo correspondiente a una duración «d» de las carreras establecidas [...]. Es decir:  $E=T(t)/N(t-d)$ ” (*idem*, p. 50). La aplicación del coeficiente «0.5» se basó en un informe del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC): “IESALC sostuvo en su estudio latinoamericano de la deserción universitaria que podía esperarse que el 50% de los rezagados de una generación –los que no se reciben en el plazo esperado– lleguen a recibirse de cualquier modo” (*ibid.*, p. 57). En definitiva, esa tasa del 36% es una estimación para Uruguay a partir de otra estimación formulada para América Latina y el Caribe. La estimación de que el 50% de los rezagados habrá de culminar sus estudios universitarios, además de poco precisa, es un promedio que, por su propia naturaleza, pasa por alto la existencia de notorias diferencias estructurales, contextuales e institucionales al interior de América Latina y el Caribe, entre las cuales la gratuidad o no de los estudios y el acceso con o sin restricciones a la universidad desempeñan un papel muy significativo. De hecho, en una investigación empírica reciente (Acevedo, 2020) se determinó, con absoluta precisión, que la tasa promedio de abandono en tres organizaciones terciarias del noreste de Uruguay en el período 2014-2016 fue del 48%. La certeza de que esta tasa está dotada de absoluta precisión radica en que su cálculo se efectuó a partir de la información producida en un censo aplicado en 2016 a los estudiantes que habían ingresado a alguno de esos tres centros de ES a comienzos de 2014, que incluyó tanto a los jóvenes que al momento del censo persistían en sus estudios como a aquellos que los habían abandonado. En cambio, la tasa del 36% establecida en el estudio precitado (Boado, Custodio y Ramírez, 2011) se estimó exclusivamente sobre la base de información secundaria.

Más allá de estas consideraciones, la comparación entre ambas es poco pertinente, ya que, entre otras limitantes, en uno y otro caso las bases fácticas y las operaciones metodológicas empleadas para la medición fueron muy diferentes. Menos pertinente aun resultaría la comparación de cualquiera de esas tasas de abandono con las registradas en centros educativos de otros contextos sociales, políticos, territoriales e institucionales, ya que las diferencias existentes entre los sistemas universitarios de diferentes contextos territoriales y, sobre todo, las distintas políticas de acceso a cada uno de ellos, limitan significativamente la comparabilidad de las tasas de abandono.

Por otra parte, una considerable cantidad de las más recientes investigaciones sociológicas orientadas a la determinación de los principales factores explicativos del abandono en ES –factores académicos (estructura curricular, clima organizacional, praxis docente, exigencias académicas, equipamiento e

infraestructura física del centro educativo, entre otros), factores externos o extra-académicos (demóticos, socio-culturales, políticos, económicos), factores personales (motivación intrínseca, expectativas, preferencias, intereses)– se ha valido en forma privilegiada de la producción de información primaria mediante la aplicación de la técnica de encuesta, casi siempre según una modalidad auto-administrada, y de su correspondiente análisis estadístico. En términos generales, es indudable que la técnica de encuesta permite producir en poco tiempo una gran cantidad de información estandarizada y organizada (Pérez Juste, 2011) y, además, a un mínimo coste económico (Cea D'Ancona, 1996). Ninguna otra técnica de producción de información ofrece tal capacidad; aquí radica la gran ventaja comparativa de su aplicación: mucha información en poco tiempo, facilidades operativas, economía de recursos. Además, la aplicación de esta técnica, al basarse en la estandarización de las preguntas y categorías de análisis y en la cuantificación de las respuestas producidas, facilita la ulterior comparación de resultados y su generalización (por lo menos dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado). Estas son las principales ventajas, de clara índole pragmática, de la aplicación de la técnica de encuesta en la investigación social.

Pero si a partir de la opinión de las personas encuestadas lo que se pretende es determinar los principales factores explicativos del abandono en la ES, esas ventajas se anulan cuando se admite que “hay indicadores y variables que, aunque puedan ser relevantes y muy incidentes en el fenómeno del abandono de los estudios, los abordajes cuantitativos no exploran debido a dificultades de índole metodológica (por ejemplo, de operacionalización y/o de medición)” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 64). También pueden existir dificultades de índole metodológica asociadas a ciertas formas de análisis estadístico, como es el caso de las correspondientes a la estadística descriptiva. Tal como han señalado Cabrera, Burkum, La Nasa y Bibó (2012), “el verdadero peligro de utilizar estadísticas descriptivas [...] es que la elección de las variables automáticamente define al problema y a su solución” (p. 191; traducción del autor); pero este peligro no existe si se apela, por ejemplo, a modelos de regresión logística multinomial. En la aplicación de encuestas tales dificultades emergen junto a otras de tenor equivalente, en especial las atinentes a la validez y fiabilidad de la información producida por esa vía.

Estas constataciones, sumadas al reconocimiento de la multidimensionalidad y de la complejidad inherentes al fenómeno del abandono (Casanova, Díaz y Soto, 2018), “han impulsado, más recientemente, planteamientos metodológicos complementarios que incluyen el uso de estrategias cualitativas dirigidas a comprender las dinámicas implícitas en los procesos de transición a la universidad y a diseñar estudios contextualizados en las diferentes realidades” (Figuera y Torrado, 2013, p. 34). La comprensión de tales dinámicas requiere no sólo conocer la magnitud e importancia relativa de las variables intervinientes, sino además, necesariamente, los significados que los actores les atribuyen a las acciones que configuran tales dinámicas: “lo que realmente importa en las decisiones de los estudiantes de quedarse o de irse no son sus interacciones, tal como se las define objetivamente, sino cómo ellos entienden y dotan de significado a esas interacciones” (Tinto, 2012, p. 253; traducción del autor). La necesidad y la conveniencia de una exploración más adecuada –más pertinente, más significativa, más eficaz– impulsan, pues, la adopción de otro tipo de estrategias de investigación.

### **3. La dependencia de los modelos de Tinto y de Seidman, y sus deficitarias bases fácticas**

La producción académica sobre la problemática del abandono de los estudios en ES también adolece de una excesiva dependencia con respecto a los modelos teóricos más destacados (i.e., Tinto, 2012 y Seidman, 2012) –en tanto los más recurrentemente citados en la literatura especializada–, lo cual explica la tácita y acrítica aceptación de las bases fácticas sobre los que están contruidos y la sobrevaloración de algunos factores explicativos en detrimento de otros (Aljohani, 2016). A este respecto, tal como se procurará mostrar a continuación, la investigación que motivó el presente texto permite afirmar que las modelizaciones y teorizaciones actualmente más aceptadas sobre el abandono de los estudios y la persistencia estudiantil en ES, tanto a escala nacional como internacional, están contruidas sobre bases fácticas deficitarias en términos de validez y, sobre todo, de confiabilidad.

Entre el vasto espectro de formularios de encuesta diseñados para dar cuenta del abandono de los estudios en ES el ejemplo modélico –por lo menos si lo evaluamos en función del grado de ubicuidad de su empleo– es el provisto por la «*National Survey of Student Engagement*» (NSSE), de aplicación muy generalizada en los EE.UU., también empleado en las últimas investigaciones de dos de los principales referentes teóricos sobre el abandono en ES: Tinto (2012) y Seidman (2012). En Australia existe una versión ligeramente modificada –la «*Australasian Survey of Student Engagement*» (AUSSE)–, también de aplicación bastante generalizada (Kahu, 2013; Coates, 2010; Gordon, Ludlum y Hoey, 2008)<sup>1</sup>. La NSSE comenzó a aplicarse en el año 2000 (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt & Associates, 2010). Enseguida su empleo con fines investigativos –y en forma creciente también como instrumento de evaluación de las universidades– se diseminó por todo el territorio de los EE.UU. y muchos países del mundo occidental; de hecho, en 2009, a apenas diez años de su creación, la NSSE era aplicada en casi 1.400 universidades (Cabrera, Pérez y López, 2014).

Resulta llamativo que un proyecto tan complejo como el de la NSSE –tanto el constructo como la investigación que lo nutre– haya recibido pocas críticas, lo cual tal vez se deba a que se trata de “una ortodoxia académica aceptada acríticamente” (Zepke, 2014, p. 702; traducción del autor). Sin embargo, “a pesar de su popularidad y el gran volumen de investigaciones que respaldan su uso [...], la validez de la encuesta NSSE para evaluar el impacto de la universidad en el estudiante está siendo cuestionada por un número creciente de investigadores” (Cabrera, Pérez y López (2014), p. 29).

Un cuestionamiento de carácter general es que “la definición de involucramiento estudiantil es limitada y poco clara. Esto restringe su utilidad como perspectiva de investigación para comprender el involucramiento estudiantil [ya que] mezcla prácticas institucionales con el comportamiento estudiantil” (Kahu, 2013, p. 764; traducción del autor). Además, si bien para sus creadores los ítemes y escalas de la NSSE son robustos, están teórica y empíricamente asociados a buenas propiedades psicométricas y tienen validez de constructo y fiabilidad (Kuh, 2002), otros autores consideran que algunos ítemes carecen de justificación teórica y que corresponde incluir otras escalas y dimensiones derivadas de análisis factoriales (Kahu, 2013). Varios investigadores (i.e., Cabrera, Pérez y López, 2014; Gordon, Ludlum y Hoey, 2008; Kahu, 2013) también cuestionan la validez predictiva de los resultados basados en la NSSE. Por su parte, Coates (2008) enfatiza los problemas de comparabilidad de los estudios que aplican la NSSE y su sucedáneo australiano, la AUSSE, habida cuenta de que la comparación de los resultados de la encuesta –entre países, entre organizaciones y entre «carreras»– es, precisamente, el principal cometido de su aplicación. Otra relevante crítica a la NSSE radica en que se enfoca solamente en los aspectos que la institución puede manejar, gestionar o controlar, y entonces “queda excluido un amplio rango de otras variables explicativas, tales como la motivación del estudiante, sus expectativas y emociones” (Kahu, 2013, p. 763; traducción del autor)<sup>2</sup>. Esta exclusión es significativa, ya que lo emocional y lo motivacional tienen enorme incidencia en el aprendizaje (Christie *et al.*, 2008; Zepke, 2014) y, por ende, también en el abandono de los estudios.

Otra limitación del formulario de la NSSE es que “un único instrumento que abarca todas las disciplinas es problemático, ya que hay evidencia de que enseñar y aprender varían según las disciplinas” (Kahu, 2013, p. 768; traducción del autor). En un sentido similar, Zepke (2014) afirma que los indicadores incluidos en los cuestionarios de la NSSE normalizan el significado del involucramiento y proporcionan una comprensión de ese fenómeno del tipo «*one size fits all*», totalmente inadecuada. Existen, además, otros aspectos deficitarios del formulario de la NSSE: “a la luz de las investigaciones que muestran que a los estudiantes les cuesta mucho comprender ciertas

<sup>1</sup> A partir de la primera edición de la *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (CLABES), en 2011, en muchos países de América Latina comenzó a aplicarse la encuesta sobre abandono en ES propuesta en el Proyecto ALFA-GUIA, inicialmente financiado por la Unión Europea y en la actualidad apoyado por IESALC-UNESCO. Los formularios de encuesta de ALFA-GUIA adolecen de los mismos inconvenientes de base que los de la NSSE y de la AUSSE.

<sup>2</sup> En el formulario de la NSSE existe un ítem orientado a conocer la satisfacción general del estudiante («*overall satisfaction*»); este es el único ítem que podría estimarse que alude, aunque débilmente, a aspectos emocionales.

expresiones académicas, tales como ‘pensar críticamente y analíticamente’, y teniendo en cuenta sus destrezas adquiridas, la confiabilidad de sus respuestas debe ser cuestionada” (Kahu, 2013, p. 763; traducción del autor). A esto deben añadirse, como limitaciones a la validez de los datos producidos, ciertos problemas con la memoria, la recordación, la predisposición a responder y la imposibilidad de que el estudiante pueda expresar una perspectiva que no se ajuste a las preguntas preestablecidas. En suma, las principales críticas y cuestionamientos al formulario de la NSSE radican en la escasa validez y confiabilidad de las respuestas aportadas por los estudiantes encuestados, lo cual conduce a concluir que las mediciones cualitativas resultan herramientas más efectivas.

Con la aplicación de la NSSE –y de encuestas de índole similar– no es posible determinar los factores explicativos del abandono de los estudios en ES, ya que las respuestas aportadas por los encuestados no permiten conocer las razones que subyacen a ellas, o por qué razón dieron esas respuestas y no otras. Por ejemplo, si en el formulario el encuestado respondió que nunca trabajó en grupo y que fuera del aula rara vez discutió con docentes ideas sobre su materia, esta información es poco útil para el investigador, ya que está impedido de conocer opiniones mucho más relevantes y significativas para el trabajo interpretativo, como por ejemplo las razones que dieron lugar a que no trabajara en grupo (¿porque prefiere trabajar en forma individual? ¿porque nunca se le pidió que lo hiciera? ¿porque sus pares lo discriminaban?) y las razones que condujeron a que fuera del aula sólo rara vez discutiera con docentes ideas sobre su materia (¿porque es tímido? ¿porque sus profesores no habilitaban esa posibilidad? ¿porque no tenía tiempo para hacerlo? ¿porque no quería mostrar sus falencias académicas?) y, más relevante aún, por qué razón en algunas ocasiones lo hizo y en otras no.

#### **4. Un estudio empírico cuyos resultados menoscaban la pertinencia del formulario de la NSSE**

La investigación de base del presente texto se orientó a la determinación de los principales factores explicativos del fenómeno de abandono de los estudios en los tres centros de ES de una ciudad de Uruguay (Acevedo, 2020). Dispuso un método de corte predominantemente cualitativo que apeló a la observación, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión como técnicas protagónicas de producción de información, en la convicción de que son las más adecuadas para la comprensión cabal del objeto de estudio y de las características singulares del contexto –social, académico, institucional– en el que ese objeto se inscribe. En ese marco, uno de los objetivos específicos de la investigación fue poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de la NSSE, según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la Segunda Encuesta de seguimiento a los adolescentes evaluados por PISA en 2003 (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo y Menese, 2013), y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES estudiados.

En el trabajo de campo desplegado se corroboró que la confiabilidad del conjunto de respuestas que los encuestados producen al aplicárseles las preguntas del formulario de la NSSE resulta deficitaria. Esa corroboración se concretó con el despliegue de dos instancias metodológicas:

- (a) entre julio y septiembre de 2016 se aplicó una encuesta censal a los estudiantes que en 2014 habían ingresado a alguno de los tres centros de ES considerados –tanto a los que continuaban estudiando como a los que a esa fecha habían abandonado sus estudios–, en el que se incluyó un tramo del formulario de la NSSE: las seis baterías de preguntas orientadas a la determinación del grado de involucramiento académico de los estudiantes («*student engagement*»);
- (b) a partir de agosto de 2016 se comenzó a aplicar la técnica de entrevista en profundidad a una muestra algo mayor al 10% de aquel universo (16 estudiantes que a julio-septiembre de 2016 continuaban estudiando y 32 que a esa fecha habían abandonado sus estudios); en el transcurso de esas entrevistas se volvió a aplicar el mismo tramo del formulario de la NSSE.

En esta última instancia casi todos los entrevistados aportaron respuestas diferentes a las que ellos mismos habían aportado en la encuesta censal; en esos casos se les formularon algunas preguntas

adicionales con el propósito de dar cuenta de esa diferencia, y se pudo inferir que la confiabilidad de las respuestas aportadas en situación de entrevista era significativamente mayor que la de las aportadas en situación de encuesta.

Otras dos constataciones contribuyeron a explicar esa baja confiabilidad de las respuestas aportadas en situación de encuesta, así como su escasa significatividad y espesor semántico. Una de ellas es que las personas encuestadas pusieron de manifiesto una notoria dificultad para responder con certeza la mayoría de las preguntas del módulo sobre «*student engagement*» del formulario de la NSSE. Esta dificultad responde a las limitaciones inherentes a la técnica: las opciones de respuesta que ofrece el formulario de encuesta constriñen al encuestado a elegir una de ellas, que tal vez se aleje de su opinión al respecto (si es que efectivamente la tiene); los pocos segundos que el encuestado suele tomarse para responder cada pregunta inhiben la posibilidad de que sus respuestas se ajusten fielmente a su opinión; en esos escasos segundos el encuestado debe elaborar mentalmente una suerte de promedio de la interpretación de algunas de sus vivencias académicas, el cual en muchos casos carece de pertinencia, sentido y, sobre todo, rigor. La otra constatación surgió como consecuencia de un hecho fortuito: hubo cinco encuestas que, por errores en el *tracking*, se efectuaron dos veces (con unas tres semanas de diferencia entre una y otra, y administradas por el investigador, que en esa instancia también ofició como encuestador); en esos casos las respuestas aportadas por esos cinco encuestados en la segunda encuesta fueron notoriamente diferentes a las aportadas en la primera.

## 5. Conclusiones

La investigación aludida permitió concluir que los modelos de retención escolar formulados tanto por Tinto (2012) como por Seidman (2012) –sin dudas los más aceptados y citados actualmente– están contruidos sobre bases fácticas deficitarias en términos de confiabilidad, como lo son las respuestas que los encuestados producen al aplicárseles el formulario diseñado por la NSSE. Esto reafirma la necesidad de proveer un modelo alternativo a los de Tinto y Seidman que, además de contemplar las argumentaciones teóricas aquí presentadas, se sustente en bases fácticas más confiables.

Más allá de las argumentaciones expuestas, debe señalarse enfáticamente que las limitaciones del formulario de encuesta de la NSSE o, en general, las inherentes a la técnica de encuesta –en especial a la encuesta de opinión–, no inhabilitan ni invalidan su aplicación en una investigación que procure determinar los principales factores explicativos de los fenómenos de abandono de los estudios, persistencia estudiantil o éxito estudiantil en la ES. Por el contrario, a pesar de esas limitaciones la aplicación de la técnica de encuesta resulta pertinente y útil en términos técnicos, y sobre todo pragmáticos: facilidades operativas, economía de recursos. Pero es necesario evitar que estas ventajas pragmáticas alienten la tentación de sucumbir a prácticas científicas que prescindan de la deseable crítica teórica-metodológica y de una cuidadosa vigilancia epistemológica.

## Referencias bibliográficas

- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>.
- Acevedo, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 195-212. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>.
- Boado, M., Custodio, L. y Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la UDELAR y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Bricall, J. M. (Ed) (1998). *Informe Universidad 2000*. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.
- Brunner, J. J. (2011). Constantes, novedades y preguntas sobre la deserción escolar. Notas para el Seminario “Deserción Escolar en Educación Básica”. CEPAL. Recuperado de [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Notas\\_Desercion\\_1205011.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Notas_Desercion_1205011.pdf).
- Cabrera, A., Burkum, K., La Nasa, S. y Bibo, E. (2012). Pathways to a Four-Year Degree. Determinants of Degree Completion among Socioeconomically Disadvantaged Students. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success* (pp. 167-210). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Cabrera, A., Pérez, P. y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE.UU. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 15-40). Barcelona: Laertes.

- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(1), 105-127. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm).
- Casanova, M., Díaz, A. y Soto, P. (2018). Deserción no asumida: un fenómeno psicosocial difícil de pesquisar. *Congresos CLABES*, 79-87. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1893>.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V., Hounsell, J. y McCune, V. (2008). "A real rollercoaster of confidence and emotions": learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33, 567-581.
- Coates, H. (2008). *Student engagement in campus-based and online education: university connections*. London: Routledge.
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60, 1-17. DOI: 10.1007/s10734-009-9281-2.
- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S. y Menese, P. (2013). *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003*. Montevideo: Universidad de la República.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 13(1), 33-41. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/112851/1/622419.pdf>.
- Gordon, J., Ludlum, J. y Hoey, J. J. (2008). Validating NSSE against student outcomes: are they related? *Research in Higher Education*, 49, 19-39. DOI: 10.1007/s11162-007-9061-8.
- Habley, W., Bloom, J. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1012777>.
- Kuh, G. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 23-39. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ635272>.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD. Education Working Papers, N° 53, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.
- Mortenson, Th. G. (2012). Measurements of Persistence. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success* (pp. 35-59). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- OECD (2012). *Education at a glance*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/eag2012>.
- Pérez Juste, R. (coord.) (2011). *Informe ÁBACO. La educación en Andalucía. Propuesta para su mejora*. Recuperado de <http://www.fundacionabaco.org/documentos-de-interes/informe-abaco/>.
- Rodríguez Espinar, S. (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 41-94). Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, D., Feixas, M., Gairín, J. y Muñoz, J. L. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40(4), 690-703. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2013.842966?src=recsys>.
- Sáez, F., López, Y., Cobo, R. y Mella, J. (2020). Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior. *Congresos CLABES*, 91-100. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2628>.
- Seidman, A. (2012). Taking Action. A Retention Formula and Model for Student Success. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 267-284). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Serra, L. (2012). How to Define Retention. A New Look at an Old Problem. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 81-99). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Tinto, V. (2012). Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 251-266). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Webb, O. J. & Cotton, D. R. E. (2018). Early withdrawal from higher education. *Teaching in Higher Education*, 23(7), 835-852.
- Yorke, M. (1998). Undergraduate Non-completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 59-70. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02679397>.
- Zepke, N. (2014). Understanding Teaching, Motivation and External Influences in Student Engagement: ¿How Can Complexity Thinking Help? *Research in Post-compulsory Education*, 16(1), 1-24. DOI:10.1080/13596748.2011.549721.