

Explanatory factors for dropout from higher education in unfavourable socio-academic contexts

Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables

Fernando ACEVEDO CALAMET, PhD. Profesor. Universidad de la República (face@cur.edu.uy).

Abstract:

The extent of dropout from higher education is a cause for concern in much of the Western world, especially because, despite the large amounts of money and resources invested over the last two decades, dropout rates have remained almost unchanged. In view of this, the aim of this research is to identify and analyse the factors with the greatest impact on dropout in the three higher education centres in Rivera (Uruguay), which are affected by unfavourable socio-academic contexts. A qualitative methodology was

used, based on survey techniques, in-depth interviews, and a focus group, using the 2014 cohorts as units of analysis. These included students who were still studying and others who had dropped out at the time of the empirical work (2016). The main finding of the research was that in unfavourable socio-academic contexts, as in the case in Rivera, the explanatory chain for dropout from higher education is very different from the one for more favourable contexts. Indeed, poor academic performance, which often precedes dropping out, happens because students do

This article is based on the doctoral thesis *Análisis de la persistencia estudiantil en el primer año de la educación superior en un contexto socio-académico desfavorable. El caso de Rivera, Uruguay* (Analysis of student persistence in the first year of higher education in an unfavourable socio-academic context: The case of Rivera, Uruguay), co-supervised by Jaume Sarramona and José María Ariso. It was successfully defended at the Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) on 28 September 2018.

Revision accepted: 2019-12-01.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 276 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Acevedo Calamet, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables | *Explanatory factors for dropout from higher education in unfavourable socio-academic contexts*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 253-270. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>
<https://revistadepedagogia.org/> ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

year 78, n. 276, May-August 2020, 253-270
revista española de pedagogía



not study enough, and this can largely be explained by them having little motivation for their chosen programmes because they have enrolled on courses that are not what they would have chosen if they had the chance to take their preferred subject, something they were prevented from doing by the limited range on offer near where they live. The main conclusion is that the structural conditions in unfavourable socio-academic contexts, especially the limited range of programmes, are a powerful explanatory factor for dropout from higher education, especially in the first year.

Keywords: dropout, higher education, unfavourable socio-academic contexts, structural factors.

Resumen:

La magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en educación superior es motivo de preocupación en buena parte del mundo occidental, acrecentada porque, a pesar de la gran cantidad de dinero y recursos invertidos, las tasas de abandono se han mantenido prácticamente inalteradas en los últimos dos decenios. En atención a ello, el objetivo de la investigación de base del presente texto fue identificar y analizar los factores de mayor incidencia en el abandono de los estudios en los tres centros de educación superior de Rivera (Uruguay), caracterizados por estar inscritos en contextos socio-académicos desfavorables. El método empleado, de corte eminentemente

cualitativo, apeló a las técnicas de encuesta (censal), entrevista en profundidad y grupo de discusión, tomando como unidades de análisis las cohortes 2014, es decir, tanto los estudiantes no persistentes al momento del trabajo empírico (2016) como los persistentes. El principal resultado de la investigación fue la constatación de que en contextos socio-académicos desfavorables, como es el caso de Rivera, el encadenamiento explicativo del abandono en educación superior es sustantivamente distinto que el formulado para contextos favorables. En efecto, el bajo desempeño académico de los estudiantes, antesala del abandono de los estudios, se debe a que no estudian lo suficiente y esto se explica, principalmente, porque su motivación hacia los estudios elegidos es escasa. Esta baja motivación es producto, a su vez, de haber cursado una carrera que no es la que hubiesen elegido cursar, de haber tenido la posibilidad de ingresar en la de su preferencia, por no existir en la oferta disponible cerca de su lugar de residencia. La principal conclusión es que las condiciones estructurales de los contextos socio-académicos desfavorables, en especial la escasa y poco diversificada oferta de estudios terciarios, constituye un potente factor explicativo del abandono de los estudios en educación superior, sobre todo en el primer año.

Descriptor: abandono de estudios, educación superior, contextos socio-académicos desfavorables, factores estructurales.

1. Introduction: The issue of dropout in higher education

High rates of dropout from higher education (HE) are now a common problem, observed in some 180 countries around the world (Cabrera, Bethencourt, González Afonso, & Álvarez Pérez, 2006a). International organisations, such as the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and the World Bank among others, have estimated that at a global level, the dropout rate from HE is around 40% (OECD, 2012). During the last third of the twentieth century, this phenomenon started to become a cause for concern in the West — especially in countries where the process of expansion of HE had become established in the 1970s (Cambours & Gorostiaga, 2016) — and it has become more pronounced over the last two decades. Furthermore, interest in reducing dropout rates in HE was strongly boosted when they started to be used as a key indicator of universities' performance (Bricall, 1998; OECD, 2012) and quality of education, at an institutional and systemic level (Johnston, 2013; Yorke, 1998), something implemented in Europe with the creation of the European Higher Education Area as a result of the Bologna Declaration of 1999. Indeed, there is a consensus that a high dropout rate is indicative of low quality (Cabrera, Tomás, Álvarez Pérez, & González Afonso, 2006b).

In any case, dropout from HE is worrying given its social, institutional, and personal repercussions (Cabrera et al., 2006b; Webb & Cotton, 2018). It is, therefore, unsurprising that it should be of

increasing concern for universities and central educational authorities, especially because this is a difficult phenomenon to tackle using usual public policy instruments (Brunner, 2011). However, despite conceptual advances in this area, extensive research (Google Scholar records over three million articles on student retention in universities between 1980 and 2012 [Serra, 2012]), and the large amounts of money and resources invested in programmes and services to encourage student retention over several decades, especially in facilitating students' transition into the social and academic systems of universities, there has been no significant reduction in dropout rates from HE in the last thirty years (Lyche, 2010; Mortenson, 2012; Seidman, 2012b). Although it is likely that rates would be even higher without these actions (Seidman, 2012b), the problem and concerns about it persist, especially because rates of persistence at university and completion rates have remained virtually unchanged since the mid-1990s in much of the Western world (Cabrera, Pérez, & López, 2014). This is most apparent in the case of the USA, where «although college student retention may be the most studied and discussed aspect of American higher education, over the last forty years, nearly every empirical study on the causes of attrition and the impact of interventions on retention has yielded only modest results» (Habley, Bloom, & Robbins, 2012, p. xiii).

One plausible explanation for this situation is that it is generally not wholly within the reach of institutional or systemic management to implement effective

actions to reduce dropout significantly in HE. As well as the importance in this regard of certain contextual-structural factors, which are considered below in this text — especially those associated with the structure of educational and employment opportunities — it is important to recall that the greatest risks of dropout in the transition to HE are because students undergo major personal, academic, and social changes (Álvarez González, Figuera, & Torrado, 2013; Corominas, 2001; Holliman, Martin, & Collie, 2018) during this varied, complex, and multifaceted period (Dorio & Corti, 2014). This is a difficult stage in the lives of many young people, especially for first-generation HE students from sectors that suffer socio-economic deprivation — as is the case for the bulk of the student population in HE institutions in Rivera in north-eastern Uruguay — who can suffer a degree of culture shock when they enter HE (Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008; Krause & Coates, 2008; Scanlon, Rowling, & Weber, 2007).

In the case of Uruguay, there has been a noticeable increase in discourses and texts emphasising crises in public education in general and the pre-tertiary level in particular. Furthermore, since the end of the last decade, widening access and reducing dropout from HE have been explicit goals of the authorities in the sector, especially those of the Universidad de la República, the institution with the longest tradition, largest student population, and greatest social significance in the country. This aspiration is worrying if we consider that in Uruguay rates of

access to HE are below the average for the region, dropout rates are relatively high, and the highest dropout risk is during the period of transition to HE (Acevedo, 2017).

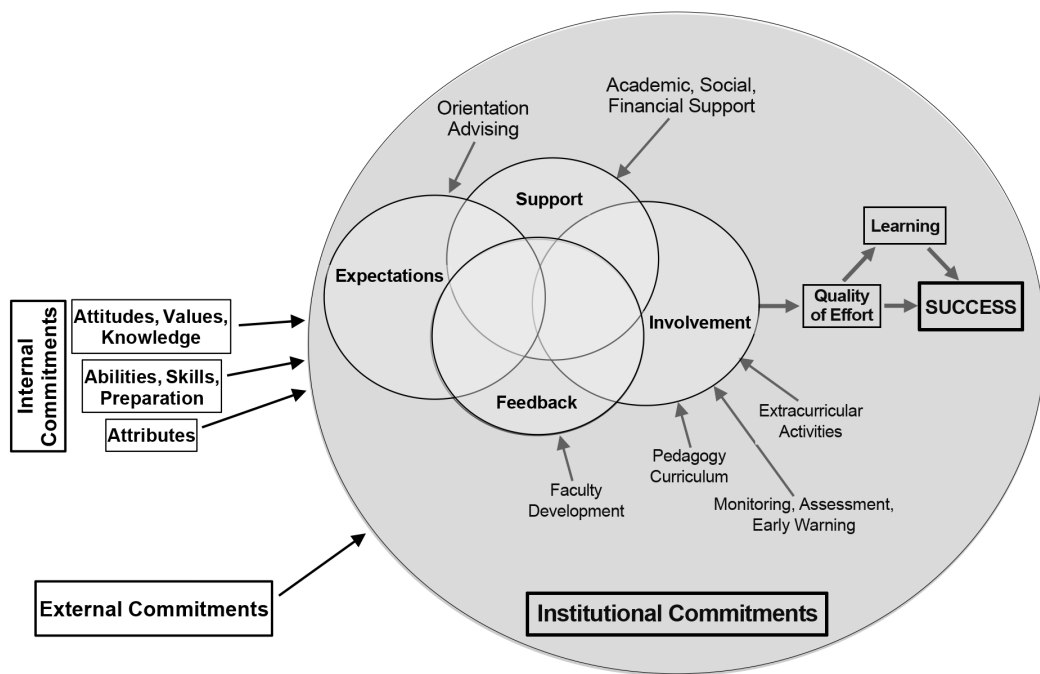
Given that dropout rates in the first year of HE are similar in all parts of Uruguay and in the large majority of organisations in the sector, the insight that inspired the present research is that the similarity between these rates masks very different conditions, situations, and circumstances, both when considering different geographical areas and different HE organisations: there are markedly different educational and employment opportunity structures and the dropout risk events are of differing types and relative importance (Acevedo, 2013, 2014a, 2014b, 2017). In effect, unlike what happens in favourable socio-academic settings, the contextual-structural factors in the region where the HE centres studied here are located are decisive as explanatory factors for dropout, as well as for persistence and student success.

In this regard, approaches with a particular focus on the areas Tinto (2012b) calls «institutional commitments» (academic, social, and financial support, guidance and advice, curriculum, evaluation, monitoring, and extra-curricular activities among others) dominate current academic work. This is probably because of the great influence of Tinto's work and ultimately because academic organisations can have the most immediate and effective impact on these areas (Webb & Cotton, 2018).

However, while focussing on these aspects, which are inside the grey circle in Graph 1, these approaches pay little or no attention to contextual factors (structural, extra-organisational: external commitments), something that might also be because these factors do not seem to have a negative impact on students' academic pathways in the countries that produce the most influential academic work on this subject (Acevedo, 2017).

This is very noticeable in Tinto's most recent works (2012a, 2012b, 2017), as well as in the most recognised ones in the current international academic field: Habley et al. (2012); Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates (2010); and Seidman (2012a, 2012b). A similar emphasis is found in the most recent studies that focus on Uruguay (i.e., Boado, Custodio, & Ramírez, 2011; Fernández & Cardozo, 2014a, 2014b).

GRAPH 1. Tinto's model (2012b): «Elements of a Model of Institutional Action».



Source: Own elaboration based on Tinto, 2012b, p. 258.

2. Objectives

In light of what is set out above, the aim of the research on which this text is based was to prepare a «pro-persistence» model for first-year HE students that can be applied in unfavourable socio-academic contexts. We define unfavourable socio-academic contexts as ones distinguished by the existence of a limited offer of higher education with a little diversity, as in the case of Rivera.

vourable socio-academic contexts. We define unfavourable socio-academic contexts as ones distinguished by the existence of a limited offer of higher education with a little diversity, as in the case of Rivera.

The research activities used to fulfil this aim cover four specific objectives. The first objective is to identify and analyse the principal characteristics of the conditions, situations, and circumstances that have the greatest impact on students' decisions to abandon their studies in the first year of HE in each of the three centres of this level in Rivera and the different ways in which they do so.

The general lines of the methodological approach used to fulfil this specific objective are briefly set out below, and the principal results obtained are presented and discussed.

3. Method

The essentially qualitative method used to fulfil the objective mentioned above comprised a survey, in-depth in-

terviews, and a focus group. The units of analysis were the 2014 cohorts of the three HE centres in Rivera, that is to say, the young people who at the time of the field work (2016) were still studying as well as those who had dropped out.

The census survey technique was used with the students who started in these three cohorts, including those classed as type (iv) informants — students still studying at one of the centres after the start of their third academic year in 2016 — and type (v) informants — members of these cohorts who had abandoned their studies before the end of the first three months of the third academic year, around June 2016. Table 1 shows the number of students surveyed in each centre covered, the number of valid surveys, and the corresponding response rate.

TABLE 1. Students by HE centres in Rivera, valid surveys and response rate.

Educational centre	Number of students	Valid surveys	Response rate
Centro Regional de Profesores del Norte	365	302	83%
Centro Universitario de Rivera	340	172	51%
Instituto de Formación Docente de Rivera	114	81	71%
TOTAL	819	555	68 %

Source: Own elaboration.

The semi-structured, in-depth interview method was used with three experts and 70 qualified informants: six of type (i) — people with in-depth knowledge of and/or the capacity to influence decision-making processes in each local

economic sector in the last decade —, seven of type (ii) — the seven heads of the region's HE centres —, nine of type (iii) — the three longest-serving teachers at each of Rivera's three HE centres —, 24 of type (iv) — students still

studying in June 2016 —, and 24 of type (v) — students no longer studying at that date.

A focus group was used with a group comprising six of the twelve previously-interviewed type (iv) informants — two students from each of Rivera's three HE centres who, having started studying at one of them in 2014, were still studying in June 2016 —, and six of the twelve type (v) informants who had also previously been interviewed — two students from each of these three cohorts who, as of June 2016, had dropped out from their studies. The twelve focus-group participants were selected on the basis of the analysis of the information produced in the in-depth interview situation (Acevedo, 2017).

4. Results and discussion

With regards to identifying and analysing the factors that have the greatest impact on students' decision to drop out from their studies in the first year in Rivera's HE centres, the research had three principal results.

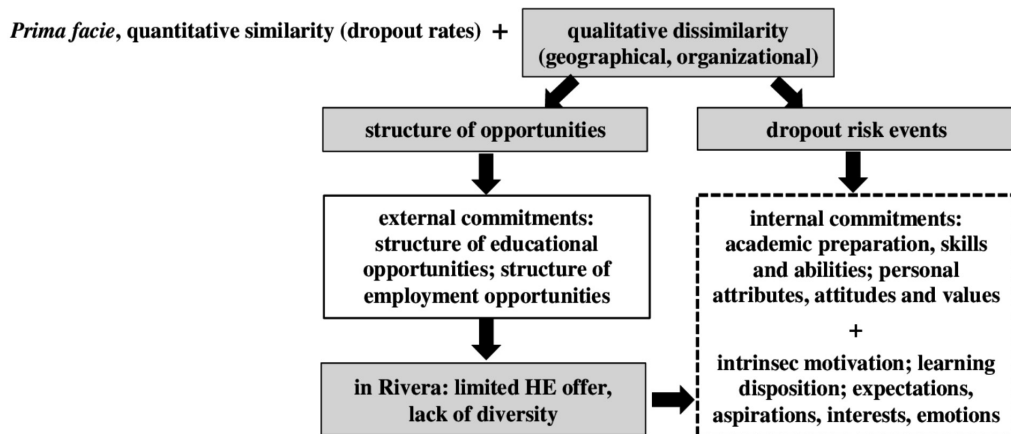
The first was the finding that this decision is also significantly affected by students' conditions, situations, and circumstances at the moment they decide to enrol at an HE centre, such as academic preparation (cognitive competences and prior knowledge), skills and abilities, personal attributes (the moment in their life course, gender and class attributes, in particular cultural and economic capital), and their attitudes and values. As

well as these aspects, described by Tinto (2012b) as «internal commitments», a wide range of other characteristics that are intrinsic to students also have an impact, such as intrinsic motivation and learning dispositions, expectations, aspirations, interests, and emotions. Most of the focuses that start from the theoretical pathway developed by Tinto over forty years ago ignore or exclude these, but they have great explanatory power for decisions relating to dropping out from HE in the case of educational centres with unfavourable socio-academic situations, as is the case with Rivera.

The second finding was that the meaning and magnitude of these characteristics — especially students' intrinsic motivation and learning disposition — are not inherent to them per se, but are strongly affected by the structural conditions, situations, and circumstances of the educational centre's geographical location. In other words, in the case of HE organisations in locations with unfavourable socio-academic situations, the structural conditions, situations, and circumstances of this situation will have a negative impact on certain inherent characteristics of the students, especially their intrinsic motivation and learning disposition. Intrinsic motivation and learning disposition are associated with other inherent socio-psychological characteristics (the ability to delay gratification, perceived self-efficacy, self-esteem, resilience, coping), which taken together prevent social and academic integration (Holliman et al., 2018; Kahu & Nelson, 2018) to the degree that, Tinto has

repeatedly said (i.e., 1975, 1987, 1993, 2007, 2010, 2012a, 2012b, 2017) is necessary for persistence in their studies. Graph 2 presents this proposition.

GRAPH 2. Contextual-structural factors (external commitments) and factors inherent to students (internal commitments) in favourable socio-academic contexts (like Rivera).



Source: Own elaboration.

The third result, which is clearly related to the previous two, is that in unfavourable socio-academic contexts, the explanatory chain for dropout from HE is substantially different from the one in favourable contexts.

Indeed, any attempt to determine the explanatory factors for student persistence or dropout from HE must start by recognising that it is a multidimensional and multicausal phenomenon characterised by an always complex and dynamic interaction between contextual-structural, institutional-systemic, and personal factors inherent to the student (Astin & Oseguera, 2012). Except in the case of the approaches — very much in the minority — that focus on the structural conditions of the locations of the HE centres, empirical research carried out from the other two focuses considers a distinct

unit of analysis: the educational centre, either the teachers or the students (Álvarez, Cabrera, González, & Bethencourt, 2006).

For example, in the most widespread of the approaches of Tinto (1975, 1993, 2012b), who is the main theoretical reference point on this subject, «although every student who accesses higher education does so with his or her own interests, expectations, and intentions, what basically determines the decision [to dropout] is the level of social and academic integration he or she achieves in the university institution» (Álvarez et al., 2006, p. 3). Other researchers underline the effect of the quality of the teaching provided and of the type of relationship teachers establish with students (i.e., Acevedo, 2012, 2011; Hong, Shull, & Haefner, 2012; Lillis, 2012), as

well as curriculum aspects and student support programmes (i.e., Juarros, 2006; Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz, & Moreno, 2011; Raju & Schumacker, 2015). There are also many other studies that underline the importance, above any other intervening factor, of students' inherent characteristics, both with regards to academic background when starting HE (prior knowledge, skills, capacities) and attitudinal attributes (i.e., Bean, 1990; Gairín et al., 2014; Gale & Parker, 2014; Gunuc & Kuzu, 2015; Kahu, 2013; Karp, 2011; Tinto, 2017; Zepke, 2014).

The research on which this text is based has shown that in the case of unfavourable socio-academic contexts, the variables from the three sets of factors mentioned above — ones corresponding to the educational centre, the teachers, and the students, which are the groups of factors to which most of the specialist literature attributes the most explanatory power for dropout in HE — whether taken individually or together, are not the ultimate explanation of dropout or student persistence. Rather, they are epiphenomenal manifestations of factors operating at an underlying level. Strictly speaking, each of these three groups of variables refers to structural factors, outside the educational system and its agents. In practical terms, this leads us to conclude that if an agent or educational centre acts on these issues without altering structural conditions or factors to some extent, the intervention will not be sustainable over time, however effective it might be in the short term.

On the other hand, academic articles that present results from empirical studies on this topic do not generally explore the reasons for the existence of the intervening factors associated with both the school system and teachers or students. For example, it has not generally been asked why educational centres do not implement student retention strategies, or why these strategies are ineffective when they do, or why teachers do not teach well or why students do not study enough and are unsuccessful in their academic pathway. In any case, even though there are no policies or programmes focussing on student retention in Rivera's HE centres, the limited range of programmes, which restricts the possibilities for any effective action to that effect, is the condition that best explains low student academic performance and teachers' lack of educational effectiveness.

Eight of the nine teachers and six of the seven directors interviewed in the course of the research stated that the factors with the greatest effect on dropout rates in HE in the region are students' poor prior academic training — a recurring condition mentioned in the specialist literature — and the attitudes associated with this condition. Of the 555 students surveyed, 80% agreed with this assessment, while 11% cited problems combining academic and work responsibilities as the main explanatory factor; only 4% regarded some of their institutional commitments as influential factors: educational quality, social, academic, and economic support, organisational climate, meeting expectations, among others. The testimonies from

the focus group reaffirmed the predominance of these perceptions. It is important to note that in the northeast of Uruguay, there is an unintentional process of academic selection in secondary education, especially in the transition to upper-secondary education — the Baccalaureate — and in students' pathways at this level. Students with the best pre-tertiary academic preparation, especially ones from wealthier homes, continue their education in Montevideo, the country's capital. This largely explains why a large majority of students entering HE in Rivera have deficient academic preparation.

Some of the qualified informants interviewed also agreed that the attitudes of a large number of students, which in many cases are to some extent associated with their deficient academic preparation, are a factor that also helps explain dropout. A few of them mentioned, as explanatory factors, the difficulty some students face with combining academic and work responsibilities, both paid and domestic. Furthermore, it is striking that very few qualified informants explicitly mentioned elements of the *centre effect* (including institutional commitments) as factors that influence students' decisions regarding dropping out: educational quality, governance, organisational atmosphere, among others.

Nonetheless, the students' deficient academic preparation and inadequate attitudes when starting at HE centres in the northeast of Uruguay, as well as the difficulties faced by ones who also work or even the components of the *centre effect*, are not genuine explanatory factors.

In effect, according to what has emerged from the testimonies provided during the in-depth interviews and focus group, if students have sufficient intrinsic motivation towards their studies and towards fulfilling their academic goals in general, motivation they would have if the programmes they pursue were what they actually wanted to study, they would be able to overcome shortcomings in their academic preparation and initial attitude through increased effort and dedication. Indeed, perseverance, toleration for frustration, resilience, and positive coping would gradually become attitudes that tend towards student persistence.

Similarly, if students have sufficient intrinsic motivation, the attitudes resulting from this will give them a greater chance of success in overcoming the challenges they might face with combining the time and effort their studies require of them with the time and effort they must sometimes apply to other tasks outside academia, for example, in the workplace or home. In any case, it is very hard to determine the direction of a supposed causal link between dedication to work and the limited time and effort dedicated to studies, as has been found in other locations, for example, Australia (Coates, 2008; Krause, Hartley, James, & McInnis, 2005). That is to say, dedication to work could result in disaffection with studies, but it could also be this disaffection that drives the search for a job or a greater dedication to it.

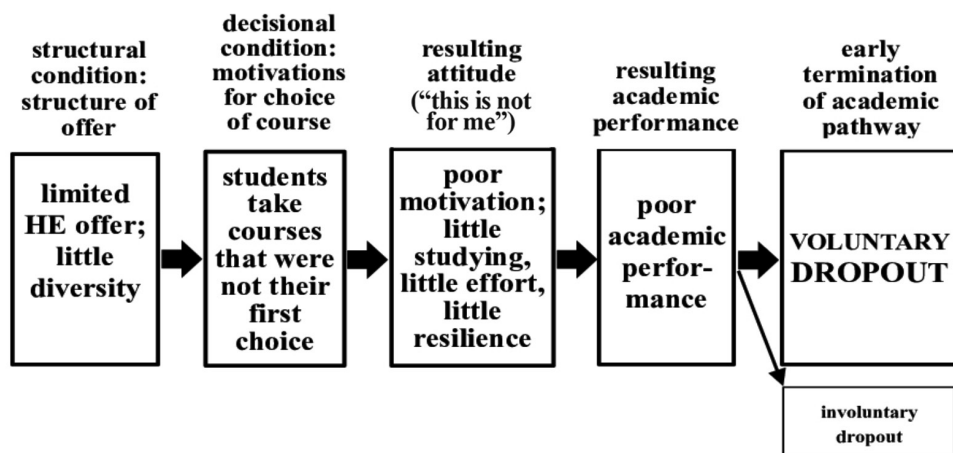
Ultimately, even if students say they have dropped out of university because

of low academic performance («I did badly in evaluations and exams» was a very common response in the survey and the in-depth interviews), this is not a genuine explanatory factor. The key is to ask ourselves — and the students — what caused this low performance. In a large majority of cases, the answer is that they made little effort and were not dedicated to their studies, reaffirming what Kuh et al. (2010) concluded after a large-scale review of empirical research in the subject: «The time and energy students devote to educationally purposeful activities is the single best predictor of their learning and personal development» (p. 8). It has also been noted that «student success is more likely to occur as students increase the time and effort they put into their studies» (Habley et al., 2012, p. 12).

The low academic performance of many students is simply because they do

not study enough (Tinto, 2012b). The key to explaining it then shifts to asking ourselves — and the students — why they did not study enough. According to recent proposals by Tinto (2012b), in the USA this largely seems to be because universities' expectations of what students must do to succeed in their studies are low or unclear or because the universities do not construct educational settings that require them to study more than they do. This is not the case in the HE centres in Rivera, where a large majority of the students mainly do not study enough because they have little motivation for their chosen studies because they are on a course that they would not have chosen if they had been able to study their favoured course, something they could not do because of the small range of HE programmes available close to where they live. Graph 3 outlines the argument put forth.

GRAPH 3. Explanatory chain for Rivera's higher education center.



Source: Own elaboration.

In short, «this is not for me» — or, more specifically, «what I am studying is not what I would have preferred to study if I had the chance» — best summarises the main reason explicitly and implicitly underpinning the large majority of decisions to dropout that are taken in the first year of HE in Rivera. «This is not for me» could reflect students' idea that the course they are studying or started studying is not what they would have picked if they had the option to choose or their perception — generally in the early stages of higher education — that the course they chose is not what they had expected.

With regards to this latter view, it is worth taking into account that many of the students from Rivera we interviewed made it clear that their social representations about available courses and the information they receive also have the effect of impeding their entry into or persistence in their studies.

5. Conclusions

The main conclusion from this research is that in unfavourable socio-academic contexts, like in the case of Rivera, the structural conditions of the contexts, and in particular the very limited range of HE programmes available, are a major explanatory factor for dropout in the period of transition to HE, above all in the first year. Indeed, their explanatory power is considerably greater than that of other factors, such as for example, the ones institutional and systemic management have attempted to improve (the institutional commitments considered by Tinto).

Furthermore, according to the findings of this research, the results of implementing programmes intended to reduce the phenomena of poor educational achievement and dropout in this period, as well as direct action by agents of HE organisations in the area that are most able to take action (centre directors and teachers), are also negatively affected by these contextual-structural conditions.

Ultimately, any policy intended to reduce dropout rates in the period of transition to HE in a particular educational centre must also pay particular attention to the diversity of the conditions, situations, and circumstances in which it occurs.

This being so, in the case of HE centres that, like those in Rivera (Uruguay), are located in unfavourable socio-academic contexts, it is appropriate and necessary to formulate an explanatory model as an alternative to Tinto's «Model of Institutional Action» (2012b), one that accentuates the importance of considering contextual-structural factors (external commitments in Tinto's words) and factors inherent to the student (internal commitments), which have much more influence on decisions relating to dropping out than institutional factors (institutional commitments).

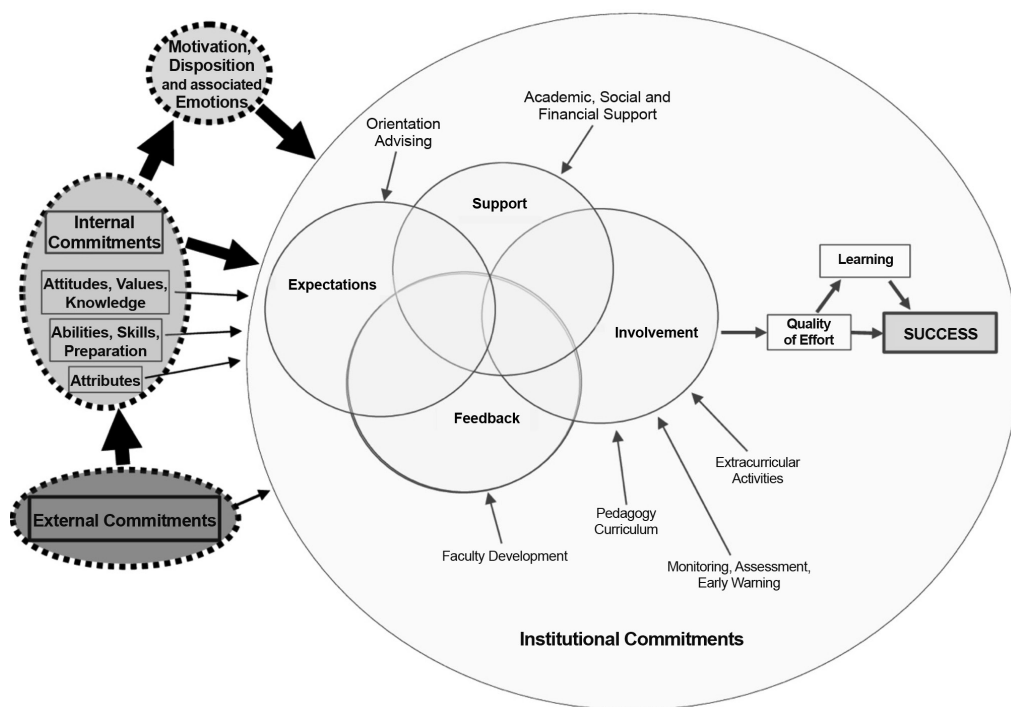
Graph 4 shows a model that takes as its basis and includes all of the elements of the Model of Institutional Action proposed by Tinto (see Graph 1), but which is designed to be applicable in the specific case of unfavourable socio-academic contexts. In line with what is established

above, this alternative model emphasises the influence of factors outside the scope of institutional management for achieving student success, which is the principal aim of all HE institutions. It also shows that contextual-structural factors (external commitments) affect the factors inherent to students at the moment they enter HE (internal commitments),

especially those relating to their intrinsic motivation, learning disposition, and the emotions that underpin both of them.

Consequently, in this type of situation, institutional management (the set of institutional commitments) should pay special attention to analysing the two sets of factors that precede it.

GRAPH 4. An alternative to Tinto's model that is applicable in unfavourable socio-academic situations.



Source: Own elaboration.

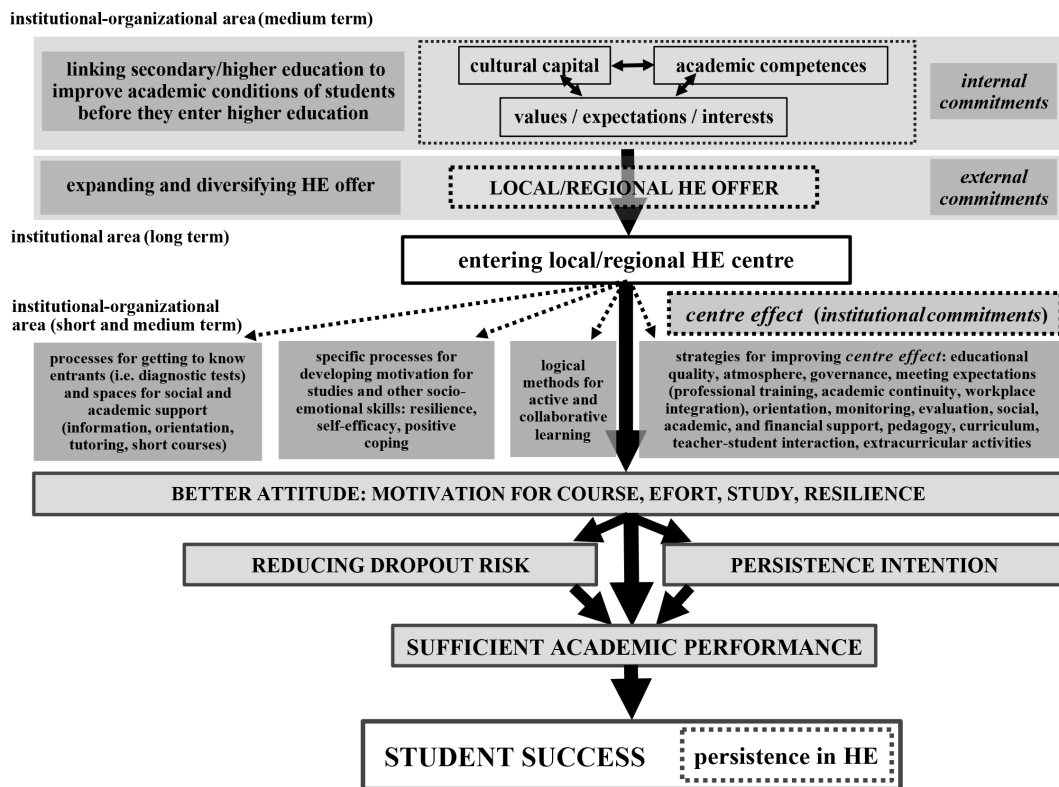
As a corollary, Graph 5 sets out an attempt at a proposal to be implemented to promote persistence and student success in unfavourable socio-academic contexts in accordance with what has emerged from this research.

These steps combine the three types of intervening factors: those corresponding to the students' inherent characteristics when they start HE (internal commitments, which can be improved in the medium term, both by the institution's

management and by the system's management), contextual-structural ones (external commitments, which can be improved by the institution's management in the long term), and ones that

are effectively within reach of both the institutional and systemic management in the short term (the factors that make up the *centre effect*, or institutional commitments).

GRAPH 5. A pro-student persistence model for higher education suitable for in unfavourable socio-academic contexts (specifically Rivera).



Source: Own elaboration.

References

- Acevedo, F. (2009). *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnosis, prognosis*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- Acevedo, F. (2011). *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Montevideo: Erga Omnes Ediciones.

- Acevedo, F. (2012). *Ante el naufragio. Una propuesta para la formación de actores de la enseñanza*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública.
- Acevedo, F. (2013, October). Abandono y riesgos de abandono en la educación superior en el interior del país. Un análisis provisional. In *Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiación en la Educación Media y Superior de*

- Uruguay. Symposium conducted at the regional seminar-workshop of the Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República, Rivera.
- Acevedo, F. (2014a). Una aproximación a la desafiación educativa en la transición hacia la Educación Superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, 7 (1), 131-148.
- Acevedo, F. (2014b). La desafiación en un centro de formación docente. Un análisis provisional. In T. Fernández & Á. Ríos (Eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay* (pp. 183-208). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Acevedo, F. (2017, September). La oferta de estudios terciarios en el noreste de Uruguay y sus efectos en la persistencia estudiantil. In *XVI Jornadas de Investigación Científica de la Facultad de Ciencias Sociales*. Symposium conducted at the sessions of the Faculty of Social Sciences Universidad de la República, Montevideo.
- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M., & Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27 (1), 01-22.
- Álvarez González, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 22 (1), 15-27.
- Astin, A., & Oseguera, L. (2012). Pre-College and Institutional Influences on Degree Attainment. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success* (pp. 119-143). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Bean, J. P. (1990). Understanding why students leave: Insights from research. In D. Hossler & J. P. Bean (Eds.), *The Strategic Management of College Enrollments* (pp. 147-169). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boado, M., Custodio, L., & 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*. Retrieved from <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> (Consulted on 11-09-2017).
- Brunner, J. J. (2011). *Constantes, novedades y preguntas sobre la deserción escolar. Notas para el Seminario «Deserción Escolar en Educación Básica»*. CEPAL. Retrieved from http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Notas_Desercion_1205011.pdf (Consulted on 8-11-2017).
- Cabrera, A., Pérez, P., & López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: bases conceptuales y puntos de inflexión. In 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 Afonso, M., & Álvarez Pérez, P. (2006a). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (1), 105-127.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006b). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), 171-203.
- Cambours, A. M., & Gorostiaga, J. M. (2016). Reflexiones finales. Hallazgos y tareas pendientes. In A. M. Cambours & J. M. Gorostiaga (Coords.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 217-221). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). A real rollercoaster of confidence and emotions: learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33 (5), 567-581.
- Coates, H. (2008). *Student engagement in campus-based and online education: university connections*. London: Routledge.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.
- Dorio, I., & Corti, F. (2014). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. In P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 157-172). Barcelona: Laertes.
- Fernández, T., & Cardozo, S. (2014a). Acceso y persistencia en el tránsito a la educación su-

- perior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003. In T. Fernández & Á. Ríos (Eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay* (pp. 123-146). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T., & Cardozo, S. (2014b). Educación Superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Páginas de Educación*, 7 (1), 103-128.
- Gairín, J., Triado, X., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P., & Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20 (2), 165-182.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39 (5), 734-753.
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (4), 587-610.
- Habley, W., Bloom, J., & Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holliman, A. J., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, 38 (6), 785-799.
- Hong, B. S., Shull, P. J., & Haefner, L. A. (2012). Impact of perceptions of faculty on student outcomes of self-efficacy, locus of control, persistence, and commitment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13 (3), 289-309.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Juarros, M. F. (2006). Educación Superior, ¿como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3 (5), 69-90.
- Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 758-773.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37 (1), 58-71.
- Karp, M. M. (2011). *How Non-Academic Supports Work: Four Mechanisms for Improving Student Outcomes*. New York: Community College Research Center.
- Krause, K.-L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 493-505.
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies*. Melbourne: Department of Education, Science and Training, Australian Government-Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E., & Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lillis, M. P. (2012). Faculty emotional intelligence and student-faculty interactions: implications for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13 (2), 155-178.
- Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, 53. doi: <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Mortenson, T. G. (2012). Measurements of Persistence. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success* (pp. 35-59). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14 (1), 119-135.

- Raju, D., & Schumacker, R. (2015). Exploring Student Characteristics of Retention that Lead to Graduation in Higher Education Using Data Mining Models. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16 (4), 563-591.
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity... you are just lost in a crowd': forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*, 10 (2), 223-241.
- Seidman, A. (2012a). Introduction. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 1-5). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Seidman, A. (2012b). Taking Action. A Retention Formula and Model for Student Success. In 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. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 81-99). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Mexico: UNAM-ANUIES.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8 (1), 1-19.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 25, 51-90.
- Tinto, V. (2012a). *Completing College: rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012b). Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 251-266). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8 (2), 1-8.
- Webb, O. J., & Cotton, D. R. E. (2018). Early withdrawal from higher education: a focus on academic experiences. *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.
- 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.

Author's biography

Fernando Acevedo Calamet is an Architect, Bachelor in Social Anthropology and Master in Education Policy and Management. PhD from the Universidad Internacional de La Rioja. He works as a Profesor at the Northeast Regional University Centre of the Universidad de la República and is the Academic Head of the Centre for the Study of Educational Policies. His main lines of research focus on the quality of education and the dropout rate in higher education.

 <https://orcid.org/0000-0002-0815-7980>

Table of Contents

Sumario

Editorial

José Antonio Ibáñez-Martín

An educational consideration on the pandemic:
endure...and progress

*Una consideración educativa sobre la pandemia: resistir...
y adelantar*

181

Studies

Estudios

**Bernardo Gargallo López, Fran J. García-García,
Inmaculada López-Francés, Miguel Ángel Jiménez
Rodríguez, & Salomé Moreno Navarro**

The learning to learn competence: An assessment
of a theoretical model

*La competencia aprender a aprender: valoración de
un modelo teórico*

187

**Miguel A. Santos Rego, María José Ferraces Otero,
Ígor Mella Núñez, & Ana Vázquez-Rodríguez**
University, civic-social competences, and the
labour market

*Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de
trabajo*

213

**Jesús Miguel Jornet Meliá, María Jesús Perales
Montolio, & José González-Such**

The concept of validity of teaching evaluation
processes

*El concepto de validez de los procesos de evaluación
de la docencia*

233

Fernando Acevedo Calamet

Explanatory factors for dropout from higher education
in unfavourable socio-academic contexts

*Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación
superior en contextos socio-académicos desfavorables*

253

Notes

Notas

María-Carmen Ricoy, & Cristina Sánchez-Martínez

A systematic review of tablet use in primary education
*Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la etapa de
educación primaria*

273

Jaime Carcamo-Oyarzun, & Christian Herrmann

Construct validity of the MOBAC test battery for the
assessment of basic motor competencies in primary
school children

*Validez de constructo de la batería MOBAC para la evaluación
de las competencias motrices básicas en escolares de
educación primaria*

291

Concha Iriarte Redín, Sara Ibarrola-García, & Maite Aznárez-Sanado

Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ)

Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)

Bruno Echauri Galván, & Silvia García Hernández

Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language

Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera

309

327

Book reviews

Esteban-Bara, F. (2019). *La universidad light: Un análisis de nuestra formación universitaria [The light university: An analysis of our university education]* (José L. González-Geraldo). **Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019).** *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación [Service learning: The challenges of evaluation]* (Andrea Muñoz Villanueva). **Lafforgue, L. (2019).** *Recuperemos la escuela [Reclaiming the school]* (Beatriz Gálvez). **Ferraces-Otero, M. J., Godás-Otero, A., & García-Álvarez, J. (2019).** *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud [How to do a scientific study in the social, educational, and health sciences]* (Carolina Rodríguez-Llorente).

347

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 276 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables

Explanatory factors for dropout from higher education in unfavourable socio-academic contexts

Dr. Fernando ACEVEDO CALAMET. Profesor Adjunto. Universidad de la República (face@cur.edu.uy).

Resumen:

La magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en educación superior es motivo de preocupación en buena parte del mundo occidental, acrecentada porque, a pesar de la gran cantidad de dinero y recursos invertidos, las tasas de abandono se han mantenido prácticamente inalteradas en los últimos dos decenios. En atención a ello, el objetivo de la investigación de base del presente texto fue identificar y analizar los factores de mayor incidencia en el abandono de los estudios en los tres centros de educación superior de Rivera (Uruguay), caracterizados por estar inscritos en contextos socio-académicos desfavorables. El método empleado, de corte eminentemente cualitativo,

apeló a las técnicas de encuesta (censal), entrevista en profundidad y grupo de discusión, tomando como unidades de análisis las cohortes 2014, es decir, tanto los estudiantes no persistentes al momento del trabajo empírico (2016) como los persistentes. El principal resultado de la investigación fue la constatación de que en contextos socio-académicos desfavorables, como es el caso de Rivera, el encadenamiento explicativo del abandono en educación superior es sustantivamente distinto que el formulado para contextos favorables. En efecto, el bajo desempeño académico de los estudiantes, antesala del abandono de los estudios, se debe a que no estudian lo suficiente y esto se explica, principalmente, porque su motivación hacia los

Este artículo está basado en la tesis doctoral «Análisis de la persistencia estudiantil en el primer año de la educación superior en un contexto socio-académico desfavorable. El caso de Rivera, Uruguay», co-dirigida por Jaume Sarramona y José María Ariso; fue defendida en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) el 28 de septiembre de 2018.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-12-2019.

Cómo citar este artículo: Acevedo Calamet, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables | *Explanatory factors for dropout from higher education in unfavourable socio-academic contexts*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 253-269. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

estudios elegidos es escasa. Esta baja motivación es producto, a su vez, de haber cursado una *carrera* que no es la que hubiesen elegido cursar, de haber tenido la posibilidad de ingresar en la de su preferencia, por no existir en la oferta disponible cerca de su lugar de residencia. La principal conclusión es que las condiciones estructurales de los contextos socio-académicos desfavorables, en especial la escasa y poco diversificada oferta de estudios terciarios, constituye un potente factor explicativo del abandono de los estudios en educación superior, sobre todo en el primer año.

Descriptores: abandono de estudios, educación superior, contextos socio-académicos desfavorables, factores estructurales.

Abstract:

The extent of dropout from higher education is a cause for concern in much of the Western world, especially because, despite the large amounts of money and resources invested over the last two decades, dropout rates have remained almost unchanged. In view of this, the aim of this research is to identify and analyse the factors with the greatest impact on dropout in the three higher education centres in Rivera (Uruguay), which are affected by unfavourable

socio-academic contexts. A qualitative methodology was used, based on survey techniques, in-depth interviews, and a focus group, using the 2014 cohorts as units of analysis. These included students who were still studying and others who had dropped out at the time of the empirical work (2016). The main finding of the research was that in unfavourable socio-academic contexts, as in the case in Rivera, the explanatory chain for dropout from higher education is very different from the one for more favourable contexts. Indeed, poor academic performance, which often precedes dropping out, happens because students do not study enough, and this can largely be explained by them having little motivation for their chosen programmes because they have enrolled on courses that are not what they would have chosen if they had the chance to take their preferred subject, something they were prevented from doing by the limited range on offer near where they live. The main conclusion is that the structural conditions in unfavourable socio-academic contexts, especially the limited range of programmes, are a powerful explanatory factor for dropout from higher education, especially in the first year.

Keywords: dropout, higher education, unfavourable socio-academic contexts, structural factors.

1. Introducción: la problemática del abandono de los estudios en la educación superior

El elevado nivel de abandono escolar en educación superior (de aquí en adelante, ES) es hoy un fenómeno generalizado, presente en unos 180 países del planeta (Cabrera, Bethencourt, González Afonso

y Álvarez Pérez, 2006a). Otros organismos internacionales —la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) y el Banco Mundial, entre otros— han estimado que a nivel global la tasa de abandono escolar en ES es del orden del 40 % (OECD, 2012). En el último tercio del siglo pasado este fenómeno em-

pezó a ser motivo de preocupación en el mundo occidental —sobre todo en los países en los que en los años 70 comenzaba a consolidarse el proceso de masificación en ES (Cambours y Gorostiaga, 2016)—, donde se ha acentuado en los últimos dos decenios. Además, el interés por reducir la tasa de abandono en ES recibió un fuerte impulso a partir de que se la tomara como un indicador clave del rendimiento de las universidades (Bricall, 1998; OECD, 2012) y de la calidad de la educación, tanto a nivel institucional como organizacional (Johnston, 2013; 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. De hecho, existe consenso en cuanto a que una alta tasa de abandono es indicativa de baja calidad (Cabrera, Tomás, Álvarez Pérez y González Afonso, 2006b).

En cualquier caso, el abandono escolar en ES es un problema inquietante por sus repercusiones sociales, institucionales y personales (Cabrera et al., 2006b; Webb y Cotton, 2018). Es lógico, pues, que sea motivo de creciente preocupación para las universidades y para las autoridades centrales del sector educativo, sobre todo porque es un fenómeno de difícil abordaje con los instrumentos habituales de las políticas públicas (Brunner, 2011). Además, a pesar de los avances conceptuales en la materia, de la profusa investigación acumulada —entre 1980 y 2012 en Google Scholar se registraron más de tres millones de artículos sobre retención escolar en universidades (Serra, 2012)— y de la gran cantidad de dinero y recursos que desde décadas se invierten en la implementación de programas y de

servicios para propiciar la retención de los estudiantes —sobre todo mediante la facilitación de su transición hacia los sistemas sociales y académicos de las universidades—, en los últimos treinta años no se ha logrado una reducción significativa de las tasas de abandono escolar en ES (Lyche, 2010; Mortenson, 2012; Seidman, 2012b). Si bien es muy probable que en ausencia de aquellas acciones esas tasas fueran aún mayores (Seidman, 2012b), 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 persistencia en las universidades y la eficacia terminal han permanecido prácticamente inalteradas (Cabrera, Pérez y López, 2014). Esto parece haber sido más notorio en el caso de los EE.UU., donde, «aunque la retención de los estudiantes universitarios es posiblemente el aspecto más estudiado y debatido de la ES estadounidense, en los últimos cuarenta años, los resultados obtenidos en casi todos los estudios empíricos sobre las causas de abandono y el efecto de las intervenciones en la retención han sido discretos» (Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. xiii)¹.

Una explicación plausible de esta situación es que la implementación de acciones eficaces para una reducción significativa del abandono escolar en ES no suele estar enteramente al alcance de la gestión institucional u organizacional. Además de la relevancia que a este respecto tienen ciertos factores contextuales-estructurales que serán considerados más adelante en este texto —en especial los asociados a la estructura de oportunidades educacionales y laborales—, no se debe soslayar que los mayores

riesgos de abandono escolar en la transición a la ES derivan de que en ese período, de carácter diverso, complejo y multifacético (Dorio y Corti, 2014), en el estudiante se producen importantes cambios personales, académicos y sociales (Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011; Corominas, 2001; Holliman, Martin y Collie, 2018). Se trata de un período difícil en la vida de muchos jóvenes, más aún si son estudiantes terciarios de primera generación procedentes de sectores socio-económicos desfavorecidos —como la población estudiantil predominante en los centros de ES de Rivera, en el noreste de Uruguay—, quienes, al ingresar a la ES, pueden llegar a sufrir una suerte de choque cultural (Christie, Tett, Cree, Hounsell y McCune, 2008; Krause y Coates, 2008; Scanlon, Rowling y Weber, 2007).

En el caso de Uruguay, los discursos y textos que destacan la crisis que anida en la educación pública en general, sobre todo en el nivel pre-terciario, han crecido ostensiblemente en los últimos años. Además, desde fines de la década pasada la generalización del acceso y la reducción del abandono escolar en la ES constituyen una aspiración explícita de las autoridades del sector, en especial las de la Universidad de la República, la institución que conjuga la mayor tradición, volumen poblacional y relevancia social en el país. Tal aspiración se vuelve preocupación si se asume que en Uruguay las tasas de acceso a la ES son inferiores a las del promedio de la región, que las tasas de abandono escolar son relativamente altas, y que el mayor riesgo de abandono escolar se presenta en el período de transición hacia la ES (Acevedo, 2017).

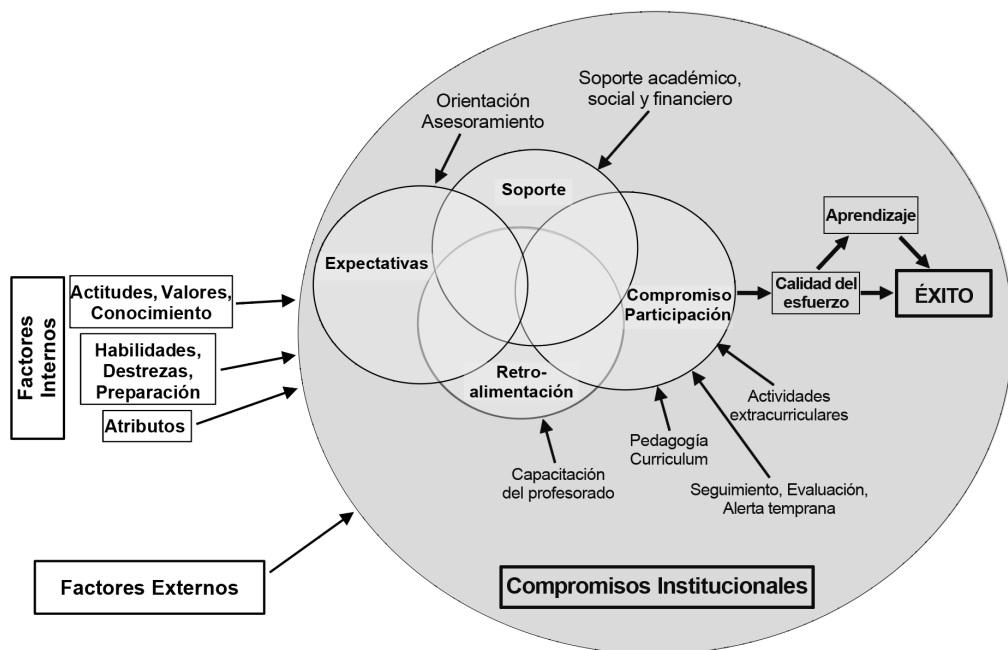
Habida cuenta de que las tasas de abandono escolar, durante el primer año de la ES, son similares en cualquier parte de Uruguay y en la gran mayoría de las organizaciones del sector, la intuición que impulsó la ejecución de la investigación que aquí se presenta es que la similitud fáctica de esas tasas encubre condiciones, situaciones y circunstancias muy dispares, tanto si se consideran diferentes espacios geográficos como distintas organizaciones de ES: estructuras de oportunidades educacionales y laborales notoriamente disímiles o eventos de riesgo de abandono escolar de índole e importancia relativa diferentes (Acevedo, 2013, 2014a, 2014b, 2017). En efecto, a diferencia de lo que acontece en contextos socio-académicos favorables, en los que no lo son, los factores de índole contextual-estructural del territorio en el que están afincados los centros de ES son determinantes como factores explicativos del abandono escolar, así como de la persistencia y del éxito del estudiante (*student success*).

A este respecto, en la producción académica actual predominan los enfoques que ponen un marcado énfasis en la consideración de los tópicos que Tinto (2012b) denomina *institutional commitments* (compromisos institucionales) (soporte académico, social y financiero, orientación y asesoramiento, currículum, evaluación y monitoreo, actividades extra-curriculares, entre otros), seguramente debido a la gran influencia ejercida por las obras de Tinto y, más ciertamente, porque es sobre esos tópicos que las organizaciones escolares pueden incidir de forma más inmediata y eficaz (Webb y Cotton, 2018).

Pero, al centrarse en esos aspectos, que en el Gráfico 1 aparecen encerrados en el círculo gris, esos enfoques prestan poca o nula atención a los factores contextuales (estructurales, extra-organizacionales, etc.) (denominados *external commitments* [compromisos externos]), lo cual también responde a que se trata de factores que en los países que concentran la más influyente producción académica en la materia no parecen incidir negativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes (Acevedo, 2017).

Esto es muy notorio en las más recientes obras del propio Tinto (2012a, 2012b, 2017), así como en las más reconocidas en el ámbito académico internacional actual: Habley et al. (2012); Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt y Associates (2010), y Seidman (2012a, 2012b). Un énfasis similar existe en los más recientes estudios con foco en Uruguay (i.e., Boado, Custodio y Ramírez, 2011; Fernández y Cardozo, 2014a, 2014b).

GRÁFICO 1. El modelo de Tinto (2012b): «*Elements of a Model of Institutional Action*».



Fuente: Elaboración propia a partir de Tinto, 2012b, p. 258.

2. Objetivos

A la luz de lo expuesto, el objetivo general de la investigación de base de este texto fue la elaboración de un modelo «persistencia» estudiantil en el primer año de ES aplicable a contextos socio-académicos desfavorables. Se consideran como contextos

socio-académicos desfavorables aquellos cuya característica distintiva es, como en el caso de Rivera, la existencia de una escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores.

Las actividades de investigación orientadas al cumplimiento de ese objetivo

respondieron a cuatro objetivos específicos, uno de los cuales fue identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden —y el modo diferencial en que lo hacen— en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en cada uno de los tres centros de ese nivel existentes en Rivera.

A continuación, se expondrán sucintamente los lineamientos generales del abordaje metodológico adoptado en procura del cumplimiento de dicho objetivo específico, y se presentarán y discutirán los principales resultados obtenidos.

3. Método

El método empleado con vistas al cumplimiento del objetivo precitado, de corte eminentemente cualitativo, apeló a las técnicas

de encuesta (censal), entrevista en profundidad y grupo de discusión. Las unidades de análisis fueron las cohortes 2014 de los tres centros de ES de Rivera, esto es, tanto los jóvenes que en el momento del trabajo de campo (2016) persistían en sus estudios como los que los habían abandonado.

La técnica de encuesta, de carácter censal, se aplicó a los ingresantes de esas tres cohortes, tanto a los categorizados como informantes tipo (iv) (estudiantes que cursaban estudios en alguno de esos centros una vez iniciado el tercer año lectivo, en 2016) como a los informantes tipo (v) (integrantes de esas cohortes que abandonaron sus estudios antes de transcurridos tres meses del inicio del tercer año lectivo, hacia junio de 2016). La Tabla 1 presenta la cantidad de estudiantes censados en cada centro considerado, las encuestas válidas y las tasas de respuesta correspondientes.

TABLA 1. Estudiantes por centro de ES de Rivera, encuestas válidas y tasa de respuesta.

Centro educativo	Cantidad de estudiantes	Encuestas válidas	Tasa de respuesta
Centro Regional de Profesores del Norte	365	302	83 %
Centro Universitario de Rivera	340	172	51 %
Instituto de Formación Docente de Rivera	114	81	71 %
TOTAL	819	555	68 %

Fuente: Elaboración propia.

La técnica de entrevista en profundidad, de carácter semi-estructurado, se aplicó a tres expertos y a 70 informantes calificados: seis del tipo (i) (personas con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo local en el último decenio), siete

del tipo (ii) (los siete directores de los centros de ES de la región), nueve del tipo (iii) (los tres docentes con mayor antigüedad en cada uno de los tres centros de ES de Rivera), 24 del tipo (iv) (estudiantes persistentes hacia junio de 2016) y 24 del tipo (v) (estudiantes no persistentes en esa misma fecha).

La técnica de grupo de discusión se aplicó a un grupo integrado por seis de los doce informantes del tipo (iv) previamente entrevistados (dos estudiantes de cada uno de los tres centros de ES de Rivera que, habiendo iniciado sus estudios en uno de ellos en el año 2014, continuaban allí a junio de 2016) y seis de los doce informantes del tipo (v) que también habían sido previamente entrevistados (dos estudiantes de cada una de esas tres cohortes que a junio de 2016 habían abandonado sus estudios). La selección de los doce participantes en el grupo de discusión se efectuó en función del análisis de la información producida en situación de entrevista en profundidad (Acevedo, 2017).

4. Resultados y discusión

En lo concerniente a la identificación y análisis de las características que más inciden en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año en los centros de ES de Rivera, tres fueron los principales resultados de la investigación realizada.

El primero de ellos fue la constatación de que en esa decisión también inciden de forma significativa las condiciones, situaciones y circunstancias inherentes al estudiante en el momento de decidir su ingreso en un centro de ES, tales como su preparación académica (competencias cognitivas y conocimientos previos), sus habilidades y destrezas, sus atributos personales (el momento de su trayectoria vital, atributos de género y de clase, en especial sus capitales culturales y económicos) y sus actitudes y valores. Junto a estos aspec-

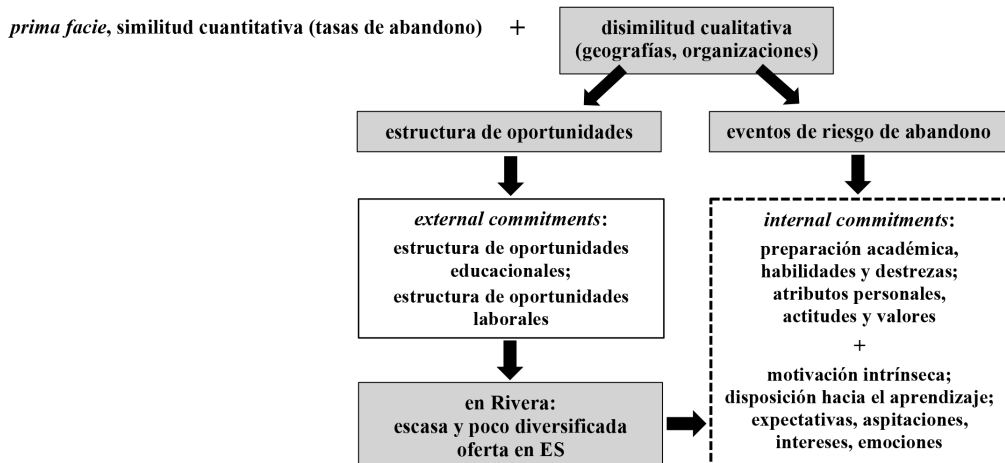
tos, caracterizados por Tinto (2012b) como *internal commitments* (compromisos internos), interviene un amplio espectro de otras características, también inherentes al estudiante, como su motivación intrínseca y disposición hacia el aprendizaje o sus expectativas, aspiraciones, intereses y emociones, que la mayoría de los enfoques que participan del cauce teórico inaugurado por Tinto hace más de cuarenta años soslayan o excluyen, y que tienen un gran poder explicativo de las decisiones de abandono escolar en ES cuando se trata de centros educativos inscriptos en contextos socio-académicos desfavorables, como es el caso de Rivera.

El segundo de los resultados fue la constatación de que el sentido y la magnitud de esas características —en especial la motivación intrínseca del estudiante y su disposición actitudinal hacia el aprendizaje— no les son inherentes *per se*, sino que están fuertemente afectadas por el conjunto de condiciones, situaciones y circunstancias de corte estructural del contexto territorial en el que se inscribe el centro educativo. Es decir, en el caso de organizaciones de ES inscriptas en contextos socio-académicos desfavorables, las condiciones, situaciones y circunstancias de corte estructural de ese contexto afectan negativamente a ciertas características inherentes al estudiante, en especial a su motivación intrínseca y a su disposición hacia el aprendizaje. Estas últimas están asociadas a otras, también de carácter socio-psicológico —capacidad de demorar recompensas, percepción de autoeficacia, autoestima, resiliencia, afrontamiento— que en conjunto operan inhibiendo el

grado de integración social y académica (Holliman et al., 2018; Kahu y Nelson, 2018) que, de acuerdo con lo que en forma recurrente ha afirmado Tinto (i.e., 1975,

1987, 1993, 2007, 2010, 2012a, 2012b, 2017), resulta necesario para su persistencia en los estudios. El Gráfico 2 ilustra este planteo.

GRÁFICO 2. Factores contextuales-estructurales (*external commitments*) y factores inherentes al estudiante (*internal commitments*) en contextos socio-académicos desfavorables (como Rivera).



Fuente: Elaboración propia.

El tercero de los resultados, claramente asociado a los dos anteriores, es que en contextos socio-académicos desfavorables el encadenamiento explicativo del abandono escolar en ES es sustantivamente distinto que el formulado para contextos favorables.

Ciertamente, todo intento de determinar los factores explicativos de la persistencia estudiantil o del abandono escolar en ES debe partir del reconocimiento de que se trata de un fenómeno multidimensional y multicausal caracterizado por una siempre compleja y dinámica interacción de factores contextuales-estructurales, institucionales-organizacionales y personales, inherentes al estudiante (Astin y Oseguera, 2012). Excepto en el caso de los enfoques, muy minoritarios, que se centran en las condiciones es-

tructurales de los contextos territoriales en los que se inscriben los centros de ES, las investigaciones empíricas realizadas desde los otros dos enfoques consideran una unidad de análisis distintiva: el centro educativo, o bien los profesores, o bien los estudiantes (Álvarez, Cabrera, González y Bethencourt, 2006).

Por ejemplo, en los más difundidos planteamientos de Tinto (1975, 1993, 2012b), principal referente teórico en esta temática, «aunque cada estudiante que accede a los estudios superiores viene con sus propios intereses, expectativas e intenciones, lo que determina básicamente su decisión [de abandonar] es el nivel de integración social y académica que logre en la institución universitaria» (Álvarez et al., 2006, p. 3). Otros investigadores enfatizan la incidencia

de la calidad de la enseñanza impartida por los profesores y del tipo de relación que establecen con los estudiantes (i.e., Acevedo, 2012, 2011; Hong, Shull y Haefner, 2012; Lillis, 2012), así como aspectos curriculares y programas de apoyo a los estudiantes (i.e., Juarros, 2006; Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno, 2011; Raju y Schumacker, 2015). También son numerosos los estudios que destacan la importancia, por encima de cualquier otro factor interviniente, de las características inherentes al estudiante, tanto en lo atinente a su preparación académica en el momento de su ingreso a la ES (conocimientos previos, habilidades, capacidades) como a algunos atributos actitudinales (i.e., Bean, 1990; Gairín et al., 2014; Gale y Parker, 2014; Gunuc y Kuzu, 2015; Kahu, 2013; Karp, 2011; Tinto, 2017; Zepke, 2014).

La investigación de base del presente texto permitió constatar que, ya sea que se tomen de forma individual o combinada, en el caso de contextos socio-académicos desfavorables, las variables comprendidas en los tres conjuntos de factores precitados —los correspondientes al centro educativo, a los docentes y a los estudiantes, que son los conjuntos de factores a los que la mayoría de la literatura especializada atribuye mayor capacidad explicativa del abandono escolar en ES— no son la explicación última del abandono escolar ni de la persistencia estudiantil. Son, más bien, manifestaciones epifenoménicas de factores que operan en un plano subyacente. En rigor, cada uno de esos tres grupos de variables remiten a factores estructurales, externos a la organización escolar y a sus actores. En términos pragmáticos, eso lleva a concluir que si un agente o un centro educativo interviene sobre esas ma-

nifestaciones sin alterar en alguna medida las condiciones o factores estructurales, su intervención, por eficaz que eventualmente pueda resultar en el corto plazo, no resultará sustentable en el tiempo.

Por otra parte, en los artículos científicos que presentan resultados de estudios empíricos en torno a esta temática no se suele indagar sobre las razones que dan lugar a la existencia de los factores intervinientes asociados tanto a la organización escolar como a los profesores o a los estudiantes. Por ejemplo, no suelen preguntarse por qué los centros educativos no implementan estrategias de retención, o por qué, si lo hacen, esas estrategias no resultan eficaces, o por qué los profesores no enseñan bien, o por qué los estudiantes no estudian lo suficiente y fracasan en su trayectoria académica. En cualquier caso, aunque en los centros de ES de Rivera no existen políticas ni programas focalizados de retención escolar, la escasa oferta en estudios superiores, que restringe las posibilidades de cualquier acción eficaz al respecto, es la condición que mejor explica tanto el bajo desempeño académico de los estudiantes como la ineficacia pedagógica de los docentes.

Ocho de los nueve docentes y seis de los siete directores entrevistados en el transcurso de la investigación señalaron que los factores de mayor incidencia en el abandono escolar en la ES de la región son la deficiente preparación académica previa de los estudiantes —condición recurrentemente mencionada en la literatura técnica— y las disposiciones actitudinales asociadas a esa condición. El 80 % de los 555 estudiantes censados coincidió con esa apreciación,

mientras que un 11 % aludió, como principal factor explicativo, a dificultades para compatibilizar responsabilidades académicas y laborales; apenas un 4 % consideró como factores influyentes a alguno de los *institutional commitments*: calidad educativa, apoyo social, académico y económico, clima organizacional, satisfacción de expectativas, entre otros. Los testimonios producidos en el grupo de discusión reafirmaron la predominancia de estas percepciones. Corresponde advertir, además, que en la región noreste de Uruguay opera una no deliberada selectividad académica en la Educación Media, en especial en la transición hacia la Educación Media Superior —o Bachillerato— y en la propia trayectoria en este nivel. Los estudiantes con mejor preparación académica pre-terciaria, sobre todo si proceden de hogares con una estructura de capitales favorable, continúan su trayectoria educativa en Montevideo, capital del país. Esto explica, en buena medida, que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a la ES en Rivera posean una preparación académica deficitaria.

Algunos de los informantes calificados entrevistados también coincidieron en que las disposiciones actitudinales de una gran cantidad de estudiantes, que en muchos casos y en cierta medida están asociadas a su deficitaria preparación académica, constituyen un factor que también contribuye a explicar el abandono escolar. Unos pocos aludieron, como factores con valor explicativo, a la dificultad que enfrentan algunos estudiantes para compatibilizar sus responsabilidades académicas y las laborales, tanto rentadas como domésticas. Y resulta llamativo que muy pocos informantes calificados hayan aludido explícitamente a componen-

tes del *efecto centro* (que engloban a los *institutional commitments*) como factores que influyen en su decisión de abandonar: calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, entre otros.

Pero la deficitaria preparación académica y las inadecuadas disposiciones actitudinales de los estudiantes en el momento de ingresar a algún centro de ES de la región noreste de Uruguay, así como las dificultades que enfrentan los que también trabajan o incluso los componentes del *efecto centro*, no son factores explicativos genuinos.

En efecto, de acuerdo con lo que emergió de los testimonios producidos en situación de entrevista en profundidad y de grupo de discusión, si el estudiante cuenta con una suficiente motivación intrínseca hacia sus estudios y, en general, hacia el cumplimiento de sus metas académicas —que habrá de existir si los estudios que cursa son los que realmente hubiese preferido cursar—, podrá solventar los déficits en su preparación académica y en sus disposiciones actitudinales iniciales con esfuerzo y dedicación crecientes. De hecho, la perseverancia, la resistencia a la frustración, la resiliencia y el afrontamiento positivo gradualmente habrán de constituirse en disposiciones actitudinales proclives a su persistencia estudiantil.

En un sentido análogo, si el estudiante cuenta con una suficiente motivación intrínseca, esas disposiciones actitudinales derivadas le permitirán sobrellevar con mayor probabilidad de éxito las dificultades que pueda enfrentar al conjugar el tiempo y el esfuerzo que le insumen los estudios y las otras tareas extra-académicas que eventualmente deba

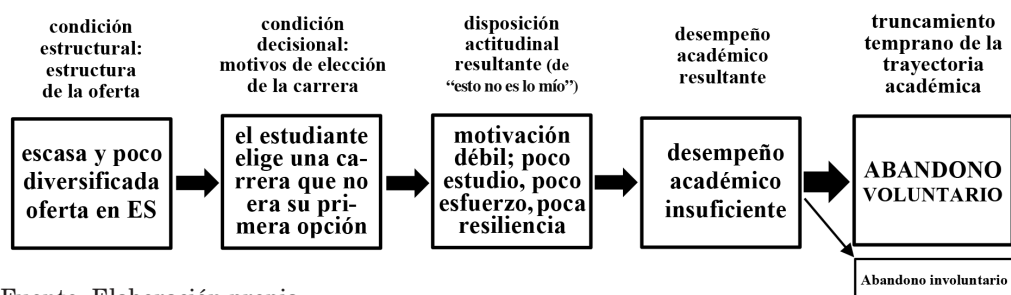
realizar, por ejemplo laborales u hogareñas. En cualquier caso, al igual que lo constatado en otros contextos territoriales —por ejemplo, en Australia (i.e., Coates, 2008; Krause, Hartley, James y McInnis, 2005)— es muy difícil determinar la dirección de la presunta asociación causal entre la dedicación al trabajo y el escaso tiempo y esfuerzo dedicados a los estudios. Es decir, la dedicación al trabajo podría motivar la desafección por los estudios, pero también podría ser esta desafección la que motiva la búsqueda de un trabajo o bien una mayor dedicación a él.

En definitiva, aunque el estudiante exprese que abandonó sus estudios por su bajo desempeño académico —«me fue mal en los parciales y exámenes» fue una respuesta muy repetida tanto en situación de encuesta como de entrevista en profundidad—, no es este un factor explicativo de carácter genuino. La clave es preguntarse —y preguntarle— a qué se debió ese bajo desempeño. En la gran mayoría de los casos la respuesta radica en que se aplicó poco esfuerzo y dedicación a los estudios, lo cual reafirma lo señalado por Kuh et al. (2010) después de un vasto relevamiento de investigaciones empíricas sobre la temática: «El tiempo y la energía que los estudiantes dedican a actividades de carácter educativo es el mejor predictor individual de su aprendiza-

je y su desarrollo personal» (p. 8). También se ha enfatizado que «la probabilidad del éxito académico aumenta cuando los estudiantes incrementan el tiempo y el esfuerzo dedicados a sus estudios» (Habley et al., 2012, p. 12).

El bajo desempeño académico de muchos estudiantes se debe, simplemente, a que no estudian lo suficiente (Tinto, 2012b). La clave explicativa se traslada, entonces, a preguntarse —y preguntarles— por qué no estudian lo suficiente. De acuerdo con recientes planteos de Tinto (2012b), parecería que en los EE. UU. esto en buena parte se debe a que las expectativas de las universidades sobre lo que se requiere de los estudiantes para que tengan éxito en sus estudios son bajas o poco claras, o bien a que las universidades no construyen escenarios educativos que les exijan estudiar más de lo que lo hacen. Esto no es así en el caso de los centros de ES de Rivera, en los que la gran mayoría de los estudiantes no estudia lo suficiente, principalmente debido a que su motivación hacia los estudios elegidos es escasa, producto de haber cursado una *carrera* que no es la que hubiesen elegido cursar de haber tenido la posibilidad, impedida por no existir la de su preferencia en la oferta de ES disponible cerca de su lugar de residencia. El Gráfico 3 esquematiza la argumentación expuesta.

GRÁFICO 3. Encadenamiento explicativo aplicable en los centros de educación superior de Rivera.



Fuente: Elaboración propia.

En suma, «esto no es lo mío» —o, de forma más específica, «esto que estoy estudiando no es lo que hubiese preferido estudiar de haber tenido la posibilidad de hacerlo»— es la expresión que mejor condensa la principal razón que subyace, tanto explícita como implícitamente, a la gran mayoría de las decisiones de abandono escolar que se producen en el primer año de la ES en Rivera. «Esto no es lo mío» puede sintetizar la percepción del estudiante de que la *carrera* que cursa o comenzó a cursar no es la que hubiese preferido cursar de haber tenido la posibilidad de hacerlo, o bien su percepción, por lo general en el tramo inicial de sus estudios superiores, de que la *carrera* que eligió cursar difiere de lo que él pensaba que era; en cuanto a este último tipo de percepción, corresponde tomar en consideración que muchos de los estudiantes riverenses entrevistados dejaron en evidencia que sus representaciones sociales sobre las *carreras* disponibles y la información que reciben también operan obstaculizando su ingreso o bien su persistencia en los estudios.

5. Conclusiones

La principal conclusión de la investigación realizada es que en contextos socio-académicos desfavorables, como es el caso de Rivera, las condiciones estructurales de esos contextos y en especial la muy escasa y poco diversificada oferta de estudios terciarios, constituyen un potente factor explicativo del abandono escolar en el período de transición hacia la ES, sobre todo en el primer año. Por lo pronto, su potencia explicativa es considerablemente mayor que la contenida en otros factores, como por ejemplo, aquellos que se pretenden mejorar desde la gestión

institucional u organizacional (los *institutional commitments* considerados por Tinto). Más aún, de acuerdo con lo constatado en la investigación, los resultados de la aplicación de programas orientados a reducir los fenómenos de rezago y de abandono escolar en ese período, así como la acción directa de los actores de las organizaciones locales de ES con mayor capacidad de agencia (directores y docentes), también han resultado afectados negativamente por aquellas condiciones contextuales-estructurales.

En definitiva, toda política que se oriente a reducir el fenómeno del abandono escolar en el período de tránsito hacia la ES en un centro educativo determinado deberá tener especialmente en cuenta la disparidad de las condiciones, situaciones y circunstancias en las que se inscribe su ocurrencia.

Siendo así, en el caso de centros de ES que, como los radicados en Rivera (Uruguay), están inscritos en contextos socio-académicos desfavorables, resulta pertinente y necesaria la formulación de un modelo explicativo alternativo al *Model of Institutional Action* (modelo de acción institucional) de Tinto (2012b), en el que se acentúe el predominio de la consideración de los factores de tipo contextual-estructural (los *external commitments*, según la denominación propuesta por Tinto) y de los factores inherentes al estudiante (los *internal commitments*), que son mucho más influyentes en las decisiones de abandono escolar que los factores institucionales (los *institutional commitments*).

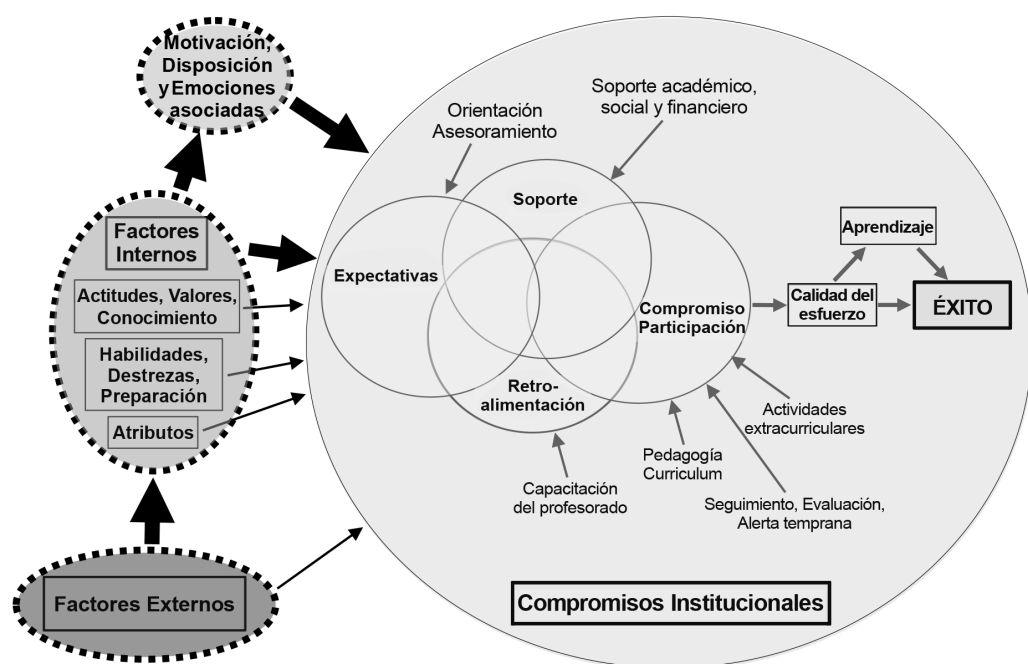
En el Gráfico 4 se presenta un modelo que toma como base e incorpora todos los elementos del *Model of Institutional Action*

propuesto por Tinto (*cf. ut supra*, Gráfico 1), pero que está diseñado para ser aplicable en el caso específico de contextos socio-académicos de carácter desfavorable. En consonancia con lo establecido antes, este modelo alternativo destaca la influencia de los factores ajenos a la gestión institucional en el logro del éxito del estudiante (*student success*), principal propósito de toda institución de ES, y pone en evidencia que los factores de tipo contextual-estructural (los *external commitments*) afectan a los factores inherentes al

estudiante en el momento de su ingreso a la ES (los *internal commitments*), en especial los atinentes a su motivación intrínseca, su disposición hacia el aprendizaje y las emociones que sustentan a una y otra.

En virtud de lo expuesto, en este tipo de contextos la gestión institucional (el conjunto de los *institutional commitments*) deberá tomar en especial consideración el análisis de aquellos dos conjuntos de factores que le preceden.

GRÁFICO 4. Un modelo alternativo al de Tinto, aplicable en contextos socioacadémicos desfavorables.



Fuente: Elaboración propia a partir de Tinto, 2012b, p. 258.

A modo de corolario, en el Gráfico 5, de pretensión propositiva, se condensan las operaciones que, según lo que emergió en la investigación realizada, deberían aplicarse para propiciar la persistencia y

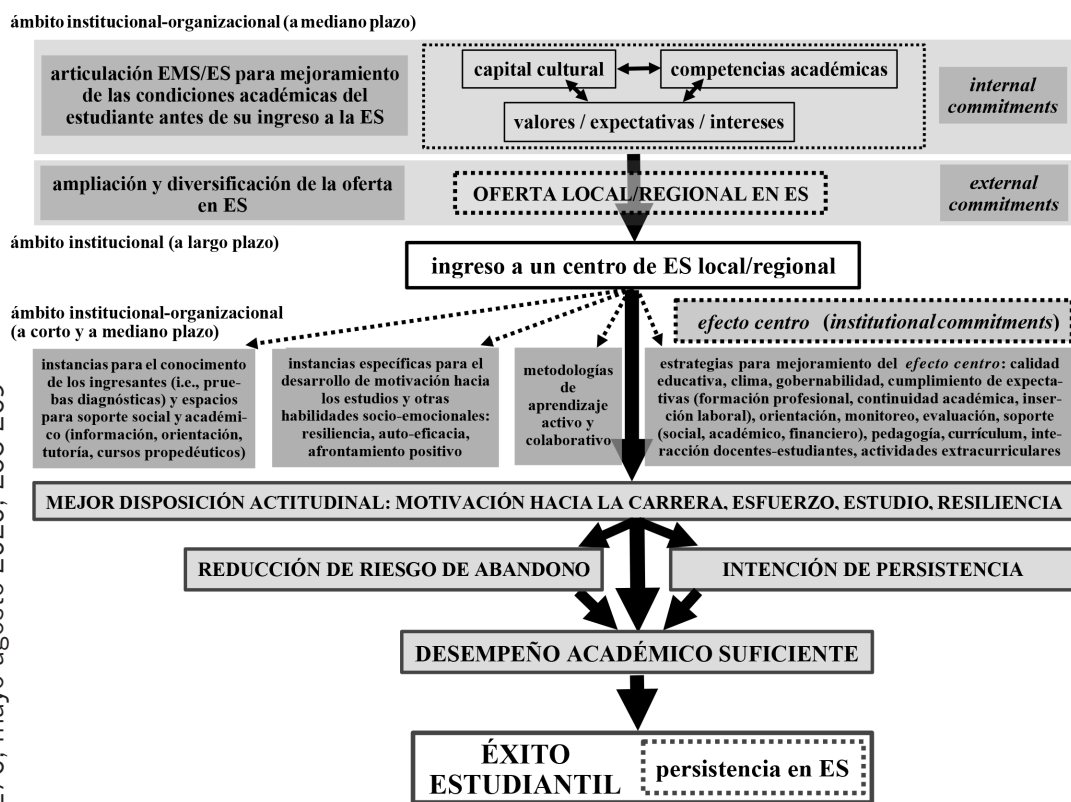
el éxito del estudiante (*student success*) en contextos socio-académicos desfavorables.

En esas operaciones se asocian los tres tipos de factores intervinientes: los

correspondientes a las características inherentes al estudiante en el momento de ingresar a un centro de ES (los *internal commitments*, susceptibles de ser mejorados a medio plazo tanto desde la gestión institucional como desde la gestión organizacional), los de índole contextual-

estructural (los *external commitments*, susceptibles de ser mejorados desde la gestión institucional a largo plazo), y los que están efectivamente al alcance de la gestión tanto institucional como organizacional a corto plazo (los factores englobados en el *efecto centro* o *institutional commitments*).

GRÁFICO 5. Un modelo *pro-persistencia* estudiantil en educación superior aplicable en contextos socio-académicos desfavorables (específicamente en Rivera).



Fuente: Elaboración propia.

Notas

¹ La *revista española de pedagogía* se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya edita-

do también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. (2009). *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnosis, prognosis*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- Acevedo, F. (2011). *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Montevideo: Erga Omnes Ediciones.
- Acevedo, F. (2012). *Ante el naufragio. Una propuesta para la formación de actores de la enseñanza*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública.
- Acevedo, F. (octubre, 2013). Abandono y riesgos de abandono en la educación superior en el interior del país. Un análisis provisional. En *Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Ponencia presentada en el seminario-taller regional del Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República, Rivera.
- Acevedo, F. (2014a). Una aproximación a la desafiliación educativa en la transición hacia la educación superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, 7 (1), 131-148.
- Acevedo, F. (2014b). La desafiliación en un centro de formación docente. Un análisis provisional. En T. Fernández y Á. Ríos (Eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay* (pp. 183-208). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Acevedo, F. (septiembre, 2017). La oferta de estudios terciarios en el noreste de Uruguay y sus efectos en la persistencia estudiantil. En *XVI Jornadas de Investigación Científica de la Facultad de Ciencias Sociales*. Ponencia presentada en las jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M. y Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27 (1), 01-22.
- Álvarez González, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 22 (1), 15-27.
- Astin, A. y Oseguera, L. (2012). Pre-College and Institutional Influences on Degree Attainment. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success* (pp. 119-143). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Bean, J. P. (1990). Understanding why students leave: Insights from research. En D. Hossler y J. P. Bean (Eds.), *The Strategic Management of College Enrollments* (pp. 147-169). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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> (Consultado el 11-09-2017).
- 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 (Consultado el 8-11-2017).
- Cabrera, A., Pérez, P. y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE. UU.: bases conceptuales y puntos de inflexión. 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 Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006a). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (1), 105-127.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2006b). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), 171-203.
- Cambours, A. M. y Gorostiaga, J. M. (2016). Reflexiones finales. Hallazgos y tareas pendientes. En A. M. Cambours y J. M. Gorostiaga (Coords.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 217-221). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- 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 (5), 567-581.

- Coates, H. (2008). *Student engagement in campus-based and online education: university connections*. London: Routledge.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.
- Dorio, I. y Corti, F. (2014). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 157-172). Barcelona: Laertes.
- Fernández, T. y Cardozo, S. (2014a). Acceso y persistencia en el tránsito a la educación superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003. En T. Fernández y Á. Ríos (Eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay* (pp. 123-146). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T. y Cardozo, S. (2014b). Educación superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Páginas de Educación*, 7 (1), 103-128.
- Gairín, J., Triado, X., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P. y Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20 (2), 165-182.
- Gale, T. y Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39 (5), 734-753.
- Gunuc, S. y Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (4), 587-610.
- Habley, W., Bloom, J. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holliman, A. J., Martin, A. J. y Collie, R. J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, 38 (6), 785-799.
- Hong, B. S., Shull, P. J. y Haefner, L. A. (2012). Impact of perceptions of faculty on student outcomes of self-efficacy, locus of control, persistence, and commitment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13 (3), 289-309.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Juarros, M. F. (2006). Educación superior, ¿como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3 (5), 69-90.
- Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 758-773.
- Kahu, E. R. y Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37 (1), 58-71.
- Karp, M. M. (2011). *How Non-Academic Supports Work: Four Mechanisms for Improving Student Outcomes*. Nueva York: Community College Research Center.
- Krause, K.-L. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 493-505.
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R. y McInnis, C. (2005). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies*. Melbourne: Department of Education, Science and Training, Australian Government-Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. y Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lillis, M. P. (2012). Faculty emotional intelligence and student-faculty interactions: implications for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13 (2), 155-178.
- Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, 53. doi: <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>

- Mortenson, T. 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 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A. y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14 (1), 119-135.
- Raju, D. y Schumacker, R. (2015). Exploring Student Characteristics of Retention that Lead to Graduation in Higher Education Using Data Mining Models. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16 (4), 563-591.
- Scanlon, L., Rowling, L. y Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity... you are just lost in a crowd': forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*, 10 (2), 223-241.
- Seidman, A. (2012a). Introduction. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 1-5). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Seidman, A. (2012b). 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. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8 (1), 1-19.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 25, 51-90.
- Tinto, V. (2012a). *Completing College: rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012b). 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.
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8 (2), 1-8.
- Webb, O. J. y Cotton, D. R. E. (2018). Early withdrawal from higher education: a focus on academic experiences. *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.
- 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.

Biografía del autor

Fernando Acevedo Calamet es Arquitecto, Licenciado en Antropología Social y Magíster en Política y Gestión de la Educación. Doctor por la Universidad Internacional de La Rioja. Trabaja como Profesor Adjunto en el Centro Universitario Regional del Noreste de la Universidad de la República y es Responsable Académico del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas. Sus principales líneas de investigación se centran en la calidad de la educación y el abandono de los estudios en educación superior.

 <https://orcid.org/0000-0002-0815-7980>

Sumario*

Table of Contents**

Editorial

José Antonio Ibáñez-Martín

Una consideración educativa sobre la pandemia:
resistir... y adelantar

*An educational consideration on the pandemic: endure...
and progress*

181

Estudios

Studies

**Bernardo Gargallo López, Fran J. García-García,
Inmaculada López-Francés,
Miguel Ángel Jiménez Rodríguez y
Salomé Moreno Navarro**

La competencia aprender a aprender:
valoración de un modelo teórico

*The learning to learn competence: An assessment of a
theoretical model*

187

**Miguel A. Santos Rego, María José Ferraces Otero,
Ígor Mella Núñez y Ana Vázquez-Rodríguez**
Universidad, competencias cívico-sociales
y mercado de trabajo

*University, civic-social competences,
and the labour market*

213

**Jesús Miguel Jornet Meliá, María Jesús Perales
Montolio y José González-Such**

El concepto de validez de los procesos
de evaluación de la docencia

The concept of validity of teaching evaluation processes 233

Fernando Acevedo Calamet

Factores explicativos del abandono de los estudios
en la educación superior en contextos socio-
académicos desfavorables

*Explanatory factors for dropout from higher education in
unfavourable socio-academic contexts*

253

Notas

Notes

María-Carmen Ricoy y Cristina Sánchez-Martínez

Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la
etapa de educación primaria

A systematic review of tablet use in primary education 273

Jaime Carcamo-Oyarzun y Christian Herrmann

Validez de constructo de la batería MOBAK para la
evaluación de las competencias motrices básicas en
escolares de educación primaria

*Construct validity of the MOBAK test battery for the assessment
of basic motor competencies in primary school childrens* 291

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

Concha Iriarte Redín, Sara Ibarrola-García y Maite Aznárez-Sanado

Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)

Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ) 309

Bruno Echauri Galván y Silvia García Hernández

Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera

Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language 327

Reseñas bibliográficas

Esteban-Bara, F. (2019). *La universidad light: Un análisis de nuestra formación universitaria* (José L. González-Geraldo).

Ruiz-Corbella, M. y García-

Gutiérrez, J. (Eds.) (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los*

retos de la evaluación (Andrea Muñoz Villanueva).

Lafforgue, L. (2019). *Recuperemos la escuela* (Beatriz Gálvez).

Ferraces-Otero, M. J., Godás-Otero, A. y García-Álvarez, J. (2019). *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud* (Carolina Rodríguez-Llorente). 347

Informaciones

46.ª conferencia anual de la Association for Moral Education sobre el tema: «Morality, Environmental Sustainability, and Education»; XV Congreso Internacional de Teoría de la Educación: «Democracia y tradición en la teoría y la práctica educativa del siglo XXI. En el 50 aniversario de la Ley General de Educación». 361

Instrucciones para los autores

Instructions for authors 365



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid