

Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos

Student dropout and social class. Diagnostic hypothesis and concepts

Por Ana María EZCURRA¹

Ezcurra, A. M. (2022). Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos. *Revista RAES*, XIV(25), 176-194.

Resumen

Este artículo aborda la problemática del abandono estudiantil en educación superior, y retoma y analiza ciertas hipótesis descriptivas, causales y conceptuales en la materia. Para ello, se llevó adelante una revisión actualizada de literatura, así como un estudio cuantitativo breve y preliminar sobre tasas de deserción en Estados Unidos y América Latina. La hipótesis diagnóstica más abarcadora es que la deserción en el ciclo constituye una disfunción clasista, largamente encastrada en la educación terciaria mundial y plenamente imperante. Una falla sistémica y global. Además, en el terreno causal se desestima la tesis de que la posición social en desventaja sea un impulsor directo de abandono. Entonces, confluyen otros condicionantes. ¿Cuáles? Al respecto, en el cuerpo de literatura examinado sobresalen ciertos conceptos, que se exponen y analizan críticamente: las experiencias estudiantiles, la autoeficacia académica y la implicación del alumnado, factores que poseen diferencias de clases agudas. Asimismo, se estudia la noción de interfaz educativa y, en ese contexto, el rol crítico de las instituciones: en especial, expectativas académicas -fuertemente clasistas- y prácticas de enseñanza. Por lo tanto, el abandono es además una falla institucional. Adicionalmente, se exploran ciertos impactos psicosociales en alumnos de clases desfavorecidas, que también influyen intensamente en las experiencias estudiantiles y en resultados como el desempeño y la persistencia.

Palabras Clave abandono/ clases sociales/ experiencias estudiantiles/ autoeficacia académica/ implicación estudiantil.

Abstract

This article addresses the issue of student dropout in higher education, and picks up and analyzes several diagnostic, causal and conceptual hypothesis on the subject. To that end, the article carries out an updated literature review, and a brief and preliminary quantitative analysis about dropout rates in United States and Latin America. The most comprehensive diagnostic hypothesis is that dropout constitutes a classist dysfunction long embedded in global tertiary education, and fully prevailing. A systemic and global failure. Furthermore, in the causal field, the thesis that the disadvantaged social position is a direct driver of dropout is rejected. So, other determinants converge.

¹ Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / anaezcurra@gmail.com

¿Which ones? In this regard, the article analyzes critically and preliminarily several concepts that stand out in the body of literature examined: student experiences, academic self-efficacy and student engagement, factors that have large social class differences. Likewise, the notion of educational interface is studied and, in this context, the critical role of institutions: especially, academic expectations -strongly class oriented- and teaching practices. Therefore, dropout is also an institutional failure. In addition, certain psychosocial impacts on students from disadvantaged classes are explored, which also strongly influence student experiences and outcomes such as performance and persistence.

Key words Dropout/ social class/ student experiences/ academic self-efficacy/ student engagement.

INTRODUCCIÓN

Este artículo retoma la cuestión del *abandono estudiantil en educación superior*, y expone ciertas hipótesis descriptivas, causales y conceptuales al respecto.

En ese marco, la hipótesis más general es que la deserción en el ciclo constituye una disfunción clasista, en desmedro de franjas sociales desfavorecidas, largamente encastrada en la educación terciaria mundial, que continúa.

Por otra parte, y en el campo causal, rechaza que la posición social en desventaja sea un promotor directo de abandono. Por ende, concurrirían otros condicionantes. ¿Cuáles? Al respecto, en la literatura aquí reportada despuntan ciertos conceptos, que el trabajo examina inicial y críticamente:

- + Las *experiencias educativas* de los alumnos en el tramo,
- + la *autoeficacia académica* y
- + la *implicación estudiantil*,
- + la denominada *interfaz educativa* y, en ese entorno,
- + las *instituciones* (expectativas académicas, enseñanza) como matriz concluyente.

En la esfera metodológica, se efectuó una revisión de literatura: estudios y ensayos de alcance internacional, regional y nacional, aportes de organismos multilaterales y centros especializados, entre otros. Además, y de forma complementaria, se llevó a cabo un estudio cuantitativo muy sucinto y preliminar sobre el abandono en Estados Unidos y América Latina, que proseguirá.

2. UN ABANDONO CLASISTA. Algunos datos e hipótesis descriptivas

2.1 Acceso y deserción: una dinámica paradójica

En la literatura sobre educación superior hay ciertos consensos firmes, tesis consolidadas. Entre ellas, que en el siglo XXI la matrícula del ciclo redobló radicalmente, también en América Latina (Altbach, 2017; Ezcurra, 2020; IESALC, 2020). Otra tesis extensamente admitida es que desde sus albores, después de la Segunda Guerra Mundial, la masificación del tramo entrañó la incorporación de clases sociales desfavorecidas, antes relegadas. En este sentido, comportó una mayor inclusión (Marginson, 2011).

En ese contexto, aquí se retoma una hipótesis asociada: paradójicamente, esos extraordinarios avances en el acceso acarrear *brechas de abandono y finalización* en perjuicio de esas clases en desventaja -sobre todo, en circuitos institucionales con menor dotación de recursos, prestigio y poder de las credenciales- (Ezcurra, 2020; OCDE, 2015). Una *inclusión excluyente*, una tendencia global (Ezcurra, 2008).

Así pues, la masificación se acopla con altas tasas de deserción con sello de clase. Sin embargo, hay problemas serios de medición, un déficit de estadísticas rigurosas y comparables, sumamente generalizado (Bowles et al., 2013).

Ello se da respecto del abandono *per se*, pero la carencia se agudiza en el caso del abandono *según posición social*. Ello replica una vacancia más amplia, también de alcance internacional, referida a las varias facetas de la desigualdad social en el ciclo, como ingreso, desempeño, permanencia, abandono y finalización (Salmi, 2020). Una insuficiencia que fue recalcada recientemente por Graeme Atherton (2021) director del National Education Opportunities Network y del World Access to Higher Education Day, entre otros.

En América Latina, por lo regular esa vacancia es severa, a nivel regional, nacional e institucional. Una escasez que ya ha sido acreditada por diversos autores (entre ellos, Adrogué & García de Fanelli, 2018; Cambours de Donini &

Gorostiaga, 2016; Fernández Lamarra & Pérez Centeno, 2016; García de Fanelli, 2019; Santamaría et al., 2013; Suasnábar & Rovelli, 2016).

A pesar de ello, ciertos estudios nacionales, y algunos de naturaleza regional, muestran que esa tendencia global tiende a repetirse. Es decir, y a manera de hipótesis, en América Latina las tasas de abandono en educación superior son cuantiosas, y además resultan muy superiores entre alumnos de franjas desfavorecidas, antes excluidos.

Así, y sobre toda la región, Francisco Haimovich Paz (2017) evalúa que las tasas de finalización son “notablemente bajas”: 46%, en el grupo de 25-29 años que alguna vez se inscribió en el ciclo (p. 95). Por su lado, María Marta Ferreyra (2017) certifica la vigencia de una “brecha sustancial” de completamiento entre las estratos (quintiles) de más y menos ingresos (p. 180).

A nivel nacional, por ejemplo, Argentina es un país con un sistema de educación superior de gran matriculación, con un sector público extenso, gratuito y de ingreso abierto, que a la vez sobrelleva problemas de retención y graduación (Fernández Lamarra et al., 2016). Al respecto, Ana García de Fanelli y Cecilia Adrogué (2015) estiman una tasa de abandono universitario promedio del 38%. Y calculan que es marcadamente mayor en estratos de escasos ingresos: una deserción del 55% en el quintil 1-el más bajo-, y del 21% en el quintil 5 -el más alto- (Adrogué & García de Fanelli, 2018).

En el caso de Colombia, y acerca del ciclo en su conjunto, Ligia Melo-Becerra y colegas (2017) computan un abandono promedio copioso, en torno al 50%: “se concluye que en promedio uno de cada dos estudiantes no culmina sus estudios superiores” (p. 80). Por su parte, María Marta Ferreyra (2017) informa una tasa menor aunque apreciable: 37%, en alumnos de licenciaturas (o equivalentes).

En Chile, un análisis de la Universidad de Chile (2008), de carácter nacional, reportó una tasa acumulada considerable al tercer año del ingreso: del 39% en las universidades del Consejo de Rectores (muy selectivas), y un guarismo algo más alto en establecimientos privados menos selectivos: 42%. Las cifras eran aún más caudalosas en terciarios no universitarios (Institutos Profesionales, 48%, Centros de Formación Técnica, 38%, en el primer año de la cohorte 2006).

En suma, y a modo de hipótesis, el abandono clasista -inclusión excluyente- es una *falla sistémica y global* de primer orden, también en América Latina, aunada con la masificación del ciclo y la consiguiente inclusión de clases en desventaja.

2.2 El abandono mengua, pero la desigualdad permanece. El caso de Estados Unidos

Entonces, y a escala mundial, usualmente hay una vacancia de estadísticas precisas en materia de deserción y desigualdad en educación terciaria. Una excepción es Estados Unidos, que desde hace muchos años soporta un abandono nutrido en el tramo.

En efecto, en este caso el problema dio lugar desde hace décadas a un movimiento académico de fuste e índole nacional, que afrontó el tema y gestó un campo de conocimiento ya maduro, con un soporte institucional fuerte y arraigado: centros de investigación (universitarios, *think tanks*), publicaciones, congresos (y similares), y una producción nutrida y sostenida de datos estadísticos, estudios empíricos cuantitativos y cualitativos, construcciones teóricas y autores de ascendiente global como Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa, entre otros (Ezcurra, 2011a).

Por lo tanto, en Estados Unidos ese movimiento no solo hizo y hace hincapié en el ingreso a la educación superior, sino también en la permanencia y finalización. Asimismo, y en algunas líneas de trabajo, apunta a las desigualdades sociales en la cuestión. En otros términos, se dio y da un realce de los *resultados* y, en ciertos desarrollos, de su *igualación social*.

Al respecto, cabe nombrar ciertos *think tanks* muy influyentes. Entre otros, es el caso del National Student Clearinghouse Research Center (NSCRC), de Virginia, que recaba información sobre alrededor de 3.600 establecimientos, publica periódicamente varios tipos de reportes, y es una de las pocas fuentes que distingue entre abandono institucional (de establecimientos singulares) y del sistema de educación terciaria en su conjunto, y que provee datos diferenciados al respecto.

Además, hay organismos específicamente encauzados a las desigualdades sociales en el ciclo. Entre ellos, descolla The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, ubicado en Washington D.C., que elabora regularmente un dossier muy valioso en información y análisis: *Indicators of Higher Education Equity in the United States. Historical Trend Report*, cuya última edición hasta ahora es de mayo de 2022 (Cahalan et al., 2022). Por otro lado, destaca la Fundación Lumina, de Indianápolis, que más bien se concentra -a través de una gama amplia de subsidios- en impulsar la superación de esas brechas sociales en el acceso y los resultados, aunque también confecciona reportes e *Issue Papers*.

Por otra parte, la trayectoria de Estados Unidos en el rubro habilita la formulación de una hipótesis adicional: *la deserción en educación superior cae, pero la desigualdad perdura* -una hipótesis cuya vigencia en otros países precisaría de exploraciones *ad hoc*-.

En efecto, como ya se anotó, Estados Unidos padece un abandono pronunciado. Sin embargo, las *tasas de finalización mejoraron* a nivel nacional y en todos los tipos institucionales; un promedio de +8.1% entre las cohortes 2012 y 2015 (Causey et al., 2020; NSCRC, febrero de 2022).

Empero, prosigue una desigualdad abultada -incluso algo mayor- según posición social. Por ende, *el abandono estuvo y sigue concentrado en clases en desventaja*, aun con ese progreso.

Un indicador son los *Community Colleges*, una modalidad que reúne sobre todo a esas franjas desfavorecidas (Ezcurra, 2019). Así, desde 2012 las tasas de finalización en los *Community Colleges* también remontaron (+5.9%), pero en 2021 seguían bajas y con valores muy inferiores al resto de las variantes institucionales.

Tabla1
Tasas de finalización
(a los 6 años del inicio) 2012, 2019, 2021. En %

| | 2012 | 2019 | 2021 | 2021/ 2012 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| | Cohorte 2006 | Cohorte 2013 | Cohorte 2015 | |
| Total (promedio) | 54.1 | 60.7 | 62.2 | +8.1 |
| Community Colleges | 36.3 | 41.1 | 42.2 | +5.9 |
| Público 4 años | 60.6 | 67.7 | 69.0 | +8.4 |
| Privado 4 años, sin fines lucro (sfl) | 71.5 | 77.6 | 78.3 | +5.2 |

Fuente: National Student Clearinghouse Research Center (febrero de 2022).

Por lo tanto, el *abandono fue y sigue siendo mucho mayor* en los *Community Colleges*.

Tabla 2. 2021
Abandono y finalización a los 6 años del inicio (cohorte 2015),
según tipos institucionales. En %

| Resultado | <i>Community Colleges</i> | 4 años público | 4 años privado (sfl) |
|---------------------------|---------------------------|----------------|----------------------|
| Finalizó | 42.2 | 69.0 | 78.3 |
| Aún matriculado | 12.6 | 8.7 | 5.7 |
| Abandonó (no matriculado) | 45.2 | 22.3 | 16.1 |

Fuente: National Student Clearinghouse Research Center (febrero de 2022).

Y resultados muy parecidos surgen si se sopesan cuartiles de ingreso (Cahalan et al., 2022, 2021) y dedicación parcial al estudio (Lang et al., 2021).

En ese marco, y entre 1970 y 2020, las *brechas sociales de graduación* (en licenciaturas) a los 24 años incluso escalaron, y son elevadas: del -34.0% al -44.0% entre el cuartil más alto y el menor.

Tabla 3
Graduación (*bachelor*) a los 24 años. En %

| Cuartil | 1970 | 2020 | Cambio |
|---------------------|------------|------------|------------|
| 4° (el más alto) | 40 | 59 | +19 |
| 3° | 15 | 40 | +25 |
| 2° | 11% | 25% | +14 |
| 1° (el más bajo) | 6 | 15 | +9 |
| 4/1 | -34 | -44 | - |

Fuente: Cahalan et al. (2022).

En suma, en Estados Unidos las tasas de finalización ascendieron, pero subsiste un *abandono sistémico y clasista*, gravemente desigual. Una inclusión excluyente que, como vimos, se perpetúa en el mundo.

3. INCLUSIÓN EXCLUYENTE: LOS PORQUÉ. Notas iniciales

3.1 Experiencias estudiantiles y posición social

Entonces, perviven brechas sociales de abandono estructurales y pronunciadas que afligen a clases desfavorecidas. Ante ello, cabe un interrogante causal. ¿Por qué? ¿Cuáles son sus condicionantes nucleares? Una pregunta que ya

ha suscitado una producción académica sumamente copiosa (Ezcurra, 2011b, 2011c). Al respecto, aquí proponemos un grupo de hipótesis causales generales, asociadas entre sí -sin pretensión de exhaustividad-.

Una primera hipótesis nodal, y en palabras de Ella Kahu y Karen Nelson (2018), es que por lo regular la relación entre posición social en desventaja y tasas de finalización *no es un lazo causal directo* (Ezcurra, en prensa). Así, las autoras argumentan:

Se necesita precaución al suponer que factores preexistentes como el estatus socioeconómico (...) son la razón del menor éxito de los (estudiantes) (...) Si bien esas características del alumnado pueden ser predictivas, la relación entre ellas y la finalización estudiantil no es causal de modo directo: es decir, (...) no son la causa de su éxito o fracaso (pp. 2 y 3).

Por ende, no hay determinaciones forzosas ni destinos ineluctables. En este asunto no hay nada inexorable. Repetimos: comúnmente, la posición social no es un generador lineal de abandono. Por lo tanto, *convergerían otros condicionantes*.

¿Cuáles? En especial, y esta es la segunda hipótesis, la *experiencia educativa* de los alumnos, sobre todo en *primer año* (Ezcurra, 2019; Tinto, 2000, 1997). Un motor crítico. Ello ya ha sido remarcado desde hace años por diversos autores. Entre otros, por George Kuh, de la Universidad de Indiana, con sus contribuciones en torno al concepto de implicación estudiantil (*student engagement*).

Al respecto, Vicky Trowler (2010) afirma que “Kuh demuestra que lo que los alumnos traen a la educación superior, o dónde estudian, importa menos para su éxito y desarrollo que lo que hacen durante su tiempo como estudiantes” (p. 2). Peter Wolf-Wendel y colegas (2009) concuerdan: “lo que los alumnos realizan (en el ciclo) generalmente pesa más para su aprendizaje y persistencia que quiénes son (...)” (p. 410). En América Latina, Marisol Silva Laya (2015), de la Universidad Iberoamericana (México), también acuerda:

Por lo tanto, el mayor peso en la decisión de abandonar o proseguir recae sobre lo que ocurre una vez que el estudiante ingresó a la universidad. Es decir, lo que ocurre “antes” es importante, pero lo que acontece “durante” la estadía del joven en la universidad es vital. Es necesario tener esto en cuenta, pues habla de la importancia del papel que tienen las acciones implementadas desde las universidades con respecto a su población estudiantil (p. 16).

A la vez, la tercera hipótesis es que esas experiencias exhiben *diferencias de clase, intensas* (Reay, 2016). Empero, las investigaciones en el rubro por lo general no enfocan la posición social del alumnado. En ese sentido, Diane Reay (2016) acota:

En educación superior, el aspecto relativo a la clase social más estudiado en las dos últimas décadas (...) refiere a los procesos y prácticas (...) que impiden el acceso de ciertos grupos sociales, en especial a las universidades de elite (...). Como era esperable, este cuerpo de indagación es respaldado por un fuerte discurso sobre clases sociales. En contraste, las investigaciones que focalizan las experiencias estudiantiles, y en particular la retención y el abandono, tradicionalmente han recurrido a (otras) explicaciones (...), más individuales. No obstante, tanto el acceso como las experiencias del alumnado, ya en la universidad, son profundamente clasistas (p. 4).

En esa línea, y sobre América Latina, Andrea Flanagan Borquez (2017) asienta que una extensa revisión de literatura, en español e inglés, le permite inferir que en educación terciaria el tema de las experiencias de alumnos desfavorecidos -en particular, de “primera generación”- “apenas ha sido investigado” en la región (p. 89). En suma, se trata de una temática capital que, a la vez, conforma otra área de vacancia a nivel internacional y latinoamericano.

3.2 Instituciones, enseñanza e implicación

A su turno, esas experiencias son institucionalmente condicionadas. Es decir, y a guisa de cuarta hipótesis, aquí se realza el *peso categórico de los establecimientos* y, en especial, de la *enseñanza* en dichas experiencias: el currículum, la organización académica, las aulas (Ezcurra, 2007).

Una perspectiva que fue bosquejada por Vincent Tinto ya en 1975, muy presente en ámbitos académicos de Estados Unidos y que, además, se extiende. En el seno de esa óptica, otro autor de envergadura es George Kuh, con su trabajo sobre *implicación estudiantil*, antes citado.

¿De qué se trata? El concepto de implicación ha ido evolucionando (Kuh, 2009). Sus orígenes se remontan al aporte seminal de Alexander Astin (1993, 1984), quien propuso la noción de involucramiento (*involvement*), y señaló que concierne al tiempo y al empeño que los alumnos ponen en sus estudios (Ezcurra, 2011a). Luego, la categoría fue sustituida por la de implicación, y George Kuh fue un protagonista clave en su planteo y desarrollo. Al respecto, Rick Axelson y Arend Flick (2011) puntualizan:

Muchos historiadores de la educación acordarían (...) en la idea de que la investigación de Alexander Astin sobre involucramiento estudiantil durante los años 1980 merece crédito por originar los trabajos sobre implicación (...) Aunque no todos los teóricos educativos coinciden en que involucramiento e implicación son equivalentes, Astin recientemente indicó que no ve “diferencias esenciales” entre ambos términos, y (...) George Kuh dijo hace poco a un entrevistador que esos conceptos “son mayormente lo mismo” (p. 40).

En rigor, el asunto tiene antecedentes más profusos. Al respecto, Kuh (2009, p. 6) recuerda que “la premisa de la implicación ha estado presente en la literatura del país por más de setenta años”, con constructos como “tiempo en tarea” (Ralph Tyler) y “calidad del esfuerzo” (Robert Pace), entre otros. También la propuesta de siete principios de “buenas prácticas” educativas en el ciclo, de Arthur Chickering y Zelda Gamson (1987), como contacto frecuente entre estudiantes y profesores, cooperación entre alumnos, aprendizaje activo y retroalimentación rápida.

Un hito cardinal fue el diseño de una encuesta en la materia, para alumnos, anual y de escala nacional, muy difundida: el National Survey of Student Engagement (NSSE), que enunció el concepto (Wolf-Wendel et al., 2009), activó su uso generalizado en el país hasta el presente, y además dio lugar a un cuerpo de estudios vasto y particularmente influyente (Klemenčič, 2015).

Cabe consignar que el National Survey of Student Engagement fue una iniciativa lanzada y auspiciada por The Pew Charitable Trust, que su trazado estuvo a cargo de un grupo de destacados especialistas en educación superior como Alexander Astin, Arthur Chickering, John Gardner y George Kuh, y que su implementación resultó luego adjudicada al Indiana University Center for Postsecondary Research (IUCPR), donde fue dirigida por George Kuh. Su primera administración de orden nacional tuvo lugar en el año 2000 (Kuh, 2009).

El NSSE cristalizó un *enfoque específico y además dominante* del concepto de implicación. Así, en esta acepción la categoría se centra en las llamadas *prácticas educativas efectivas*, y en qué medida los alumnos participan en ellas (Kuh, 2009, 2001; Kuh et al., 2005). Reiteramos: *prácticas efectivas*. Ello conlleva un vigoroso acento en los *resultados* estudiantiles. Resultados favorables, como un buen desempeño académico, la persistencia y el desarrollo del pensamiento crítico (Kahu & Nelson, 2018; Kuh et al., 2008; Pascarella et al., 2010).

Entonces, *prácticas educativas eficaces*. Sobre ellas, el National Survey of Student Engagement selecciona, por un lado, un conjunto acotado de “indicadores” como “aprendizaje reflexivo e integrador”, “aprendizaje en colaboración”, “interacción entre estudiantes y profesores”, “entorno institucional que apoya”, entre otros. A su turno, cada indicador agrupa un repertorio variado de comportamientos (“ítems”), que es lo que el cuestionario

ausculta directamente.² Por ejemplo, “aplicación de hechos, teorías o métodos a problemas prácticos o nuevas situaciones”, y “provisión de apoyo para ayudar al éxito académico de los estudiantes”.

Por lo tanto, y ello es sustancial, el enfoque entraña un marco pedagógico predeterminado (Zepke, 2014), un énfasis en las prácticas de enseñanza (Kahu, 2013) y, por ende, un supuesto básico más general: el *rol crucial de las instituciones* en esos resultados estudiantiles (Axelson & Flick, 2011).

Ello remite al *paradigma organizacional*, cuya marca idiosincrática es justamente el realce de las instituciones como un condicionante primordial, no accesorio (Ezcurra, 2007); y de la enseñanza, encumbrada como “piedra angular” de la “retención y graduación” (Tinto, 2014, p. 10). Un encuadre que fue hilvanado con gran acierto por Vincent Tinto (1993, 1975), como vimos. Así pues, la inclusión excluyente en educación superior sería también una *falla institucional*.

Un paradigma que, además, comporta de hecho un ideario alternativo a una visión causal sobre motores de abandono muy divulgada a nivel global (Ezcurra, 2011a). Esta apunta al estudiante, y por eso solo contempla variables propias del perfil del alumnado, como preparación académica insuficiente en el punto de partida, entre otras. Entonces, hay un *sesgo de variables omitidas*: la experiencia educativa de los estudiantes y el papel de las instituciones (Ezcurra, en prensa). Variables con una potencia causal tajante, como ya se anotó.

Cabe agregar que desde los años 1990 la noción de implicación ha concitado una atención internacional saliente, con una producción académica abundante. Al respecto, Rick Axelson y Arend Flick (2011) juzgan que “en la actualidad, pocos términos en el léxico de educación superior son invocados más frecuentemente, y con modalidades tan variadas, como el de implicación” (p. 38).

En efecto, esa expansión derivó en la irrupción de usos disímiles, sentidos muy dispares (Ashwin & Mcvitty, 2015). Así, en palabras de Bruce Macfarlane y Michael Tomlinson (2017) el vocablo implicación devino en “un concepto nebuloso y contencioso sujeto a múltiples interpretaciones” (p. 1).

En ese entorno expansivo, el prisma dominante, con su eje en prácticas eficaces y conductas, ha sido puesto en cuestión por ópticas críticas y alternativas (Macfarlane & Tomlinson, 2017), tema que solo enunciaremos, y parcialmente. Así, en la esfera conceptual y según varios académicos revisionistas, se trataría de un planteo estrecho, unidimensional, que se reduce a lo conductual y excluye o subordina otros componentes vertebrales de la implicación.

Por eso, y en base a Jennifer Fredricks, Phyllis Blumenfeld y Alison Paris (2004), esos objetores patrocinan una ampliación: una teorización más abarcadora, que incorpore y resalte las dimensiones emocional y cognitiva (Kahu, 2013; Kahu et al., 2017; Klemenčič, 2015; Trowler, 2010; Zepke, 2019, 2014). Hay autores que agregan facetas adicionales. Por ejemplo, Ella Kahu (2013) adiciona una que llama sociocultural, atenta a estudiantes “no tradicionales”. En suma, se promueve una reformulación conceptual encaminada a la edificación de una categoría multidimensional: un “metaconstructo” (Fredricks et al., 2004). Por añadidura, según Peter Kahn (2014) la noción misma se encontraría “débilmente teorizada” (p. 1005).

Sin embargo, a pesar de tales discrepancias y reparos, esos críticos aceptan la noción, aunque la revisan. ¿Por qué? Ella Kahu y colegas (2020, 2017) lo sintetizan así: la implicación estudiantil es ampliamente reconocida como decisiva para el aprendizaje y la retención, entre otros resultados, y su importancia ya no es cuestionada. En otros términos, y “puesto simplemente, los alumnos comprometidos con sus estudios tienen más probabilidades de ser exitosos” (Kahu & Nelson, 2018, p. 2).

² El Cuestionario se organiza en 4 grandes “Temas” (p. ej., “Aprendizaje con pares”), que contienen 10 “Indicadores” (p. ej., “Aprendizaje en colaboración”), que se desagregan en 47 “Ítems”.

Por nuestro lado, y acerca de ese pensamiento dominante, observamos una *omisión significativa*. En efecto, en dicha acepción la categoría de implicación suele prescindir de la problemática del alumnado de posición social desfavorecida, incluido en el ciclo a raíz de su masificación. Wolf-Wandel y colegas (2009) convienen y señalan que “una preocupación apreciable sobre (este concepto) es hasta qué punto falla en representar las experiencias de estudiantes históricamente subrepresentados en educación superior” (p. 422).

En ese marco, y en especial, se desatiende un rasgo fundamental: el hecho de que, comúnmente, las instituciones del tramo tienen sesgos de clase, habitualmente férreos. En particular, y acerca del alumnado, *expectativas clasistas*, como veremos. Por ello, como corolario, en la aproximación dominante se dejan de lado retos académicos acuciantes de esas franjas sociales en el punto de partida, y por eso cuáles podrían ser buenas políticas y prácticas institucionales para enfrentarlos.

Esa falta no ocurre en otras vertientes que también participan del paradigma organizacional. Sobre todo, en desarrollos inscriptos en la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu, que suelen remarcar y redefinir nociones como capital cultural y *habitus* institucional, que precisamente se identifican por una lectura organizacional en clave de clases sociales -entre ellos, Patricia McDonough y Joseph Berger (Estados Unidos), Diane Reay y Liz Thomas (Reino Unido)-.

En suma, el concepto de implicación transita un proceso de expansión y, a la vez, de revisión. A nuestro entender, un aspecto estimable de ese prisma dominante es que prioriza rotundamente las *condiciones educativas* que fomentan la persistencia y el desarrollo estudiantil, sobre todo en primer año y con acento en el aula.

Por eso, no solo enaltece el rol de ciertas pedagogías (*pedagogies of engagement*), sino que además hace hincapié en un atributo más vasto: una “cultura institucional” orientada al estudiante (Kuh et al., 2008, p. 557), que también instaure intervenciones tempranas adicionales como sistemas de alerta, instrucción suplementaria, tutorías y redes interconectadas de apoyo al aprendizaje, entre otras.

4. LA INTERFAZ EDUCATIVA

4.1 Un patrón de desacople. Visión sucinta

Entonces, el concepto de implicación involucra tanto al alumnado como a la institución. Y ello es crucial ya que, en efecto, lo medular es la *interacción* entre ellos -nuestra quinta hipótesis-

Ella Kahu y Karen Nelson (2018) acuerdan y lo explicitan con nitidez. Así, insisten en la primacía del entrecruzamiento entre la dimensión organizacional y la estudiantil. Para ello, postulan la noción de “interfaz” educativa, que califican como una “metáfora” (p. 7). Según las autoras, pues, lo esencial es la relación: “la interfaz sirve para recordarnos que los factores del establecimiento o del alumnado rara vez afectan la implicación estudiantil separadamente, y que la interacción entre ellos es concluyente” (p. 12).

Ahora bien, la sexta hipótesis es que precisamente en dicho cruce, en clases desfavorecidas y en el punto de partida, suele darse un *patrón de desajuste*, una *incongruencia seria* con la institución. Un desfase ante un ambiente percibido como extraño, desconocido. Una brecha que es ponderada como nodal por varios autores, ya hace tiempo y hasta la actualidad (entre ellos, Berger, 2000; Devlin, 2013; Devlin et al., 2012; Ezcurra, 2011a; Rendon, 1994; Silva Laya, M., 2020, 2015, 2014; Soto Hernández, 2016; Thomas et al., 2017; Trowler et al., 2021).

¿Por qué esa discordancia? La hipótesis -séptima- es que deviene de *expectativas académicas de orden institucional y sello de clases*, ya aludidas, un ingrediente de gran calibre registrado también desde hace tiempo por diversos autores (entre otros, Ezcurra, 2008; Chiroleu & Marquina, 2017; Flanagan Borque, 2017; Habel et al., 2016; McDonough, 1999; Reay, 2004). En esa dirección, Óscar Espinoza y colegas (2018) resaltan:

(...) los estudiantes de primera generación tienen dificultades en el primer año de la universidad no por falta de habilidad intelectual, sino porque carecen del capital cultural requerido para el éxito académico. La universidad como institución fue diseñada para servir a alumnos de clase alta y familias bien educadas (...) Con el fin de mejorar el desempeño académico y subir las tasas de finalización, (las) políticas y prácticas (institucionales) pueden y deberían ser rediseñadas para encajar con esa población más compleja que busca educación (p. 176).

A la vez, se trata de un desacople social e institucionalmente condicionado que también opera como *condicionante*: en especial, de *abandono* estudiantil -nuestra octava hipótesis general-. ¿Por qué? En parte, porque provoca *dificultades académicas* que, a su turno, facilitan la deserción (Ezcurra, 2005; Gluz & Rosica, 2011). Una brecha clasista y expulsora.

Otros autores latinoamericanos tienden a coincidir. Por ejemplo, y respecto de México, Marisol Silva Laya (2014) aduce que "(...) las dificultades académicas son definitorias, especialmente durante el primer año. Los jóvenes no logran superar la necesaria transición de este período crítico y las exigencias universitarias sobrepasan sus capacidades" (p. 33). Por su parte, y acerca de Argentina y Chile, Ana García de Fanelli (2019) alega que "en ambos países los pobres resultados académicos de estudiantes de menores ingresos entorpecen su progreso en los programas de grado y resultan en tasas de abandono mayores durante el primer año de estudios" (p. 27). Por su lado, el examen de la Universidad de Chile (2008), ya citado, consigna que el "rendimiento académico" es un elemento preponderante: una de las tres causas primarias de deserción en primer año (agrega "problemas vocacionales" y "situación económica" de las familias). Añade que ese escollo podría devenir de una inadecuación entre demandas de las carreras y "debilidades académicas previas", directamente aunadas con la posición social del alumnado (p.5).

4.2 Autoeficacia y subjetividad de clase

Además, ese desfase desencadena impactos de índole *psicosocial*. En particular, una *autoeficacia* reducida, un asunto capital.

Así, aquí asumimos -y reexaminamos- el concepto de autoeficacia, cuyo proponente principal fue Albert Bandura, sobre todo a partir de su libro *Self-efficacy: The exercise of control*, de 1997 (Habel, 2009). En rigor, la noción es una pieza descolante de un pensamiento más complejo: la denominada teoría social cognitiva, delineada por dicho autor. A la vez, tal ideario se organiza en torno a un eje: la noción de *agencia humana*.

Al respecto, y como evoca Manja Klemenčič (2015), en teoría social se han dado arduos debates en torno al rol de la estructura versus la agencia humana. Un dualismo que desde hace tiempo diversos teóricos buscan superar. Entre otros, es el caso de Albert Bandura, que al respecto piensa una dinámica interdependiente: es decir, ni habría agentes plenamente autónomos ni sujetos meramente sometidos a influencias ambientales.

En ese marco, a la vez, Bandura adopta una perspectiva que subraya el factor agencia: es decir, acentúa que los seres humanos tienen chances de afectar sus determinaciones (Klemenčič, 2015). Entonces, y según Chad Habel (2009), se trata de un esquema que aspira a "empoderar" a las personas para alcanzar sus objetivos (p. 95). Así, Bandura (2006) mantiene:

En esta concepción, la gente contribuye a las circunstancias de su vida y no solo es producto de ellas. La teoría social cognitiva rechaza la presencia de una dualidad entre agencia humana y estructura social. Las personas crean sistemas sociales, y a la vez esos sistemas marcan y organizan la vida de la gente (...) Ser un agente es influir intencionalmente en el propio funcionamiento y en tales circunstancias. Entonces, en este encuadre la incidencia personal es parte de la estructura causal (p. 164).

Aquí acordamos con ese principio causal, y por eso desestimamos -como ya se advirtió- cualquier aproximación determinista, mecanicista. Por eso reiteramos: en educación superior, la posición social desfavorecida no supone un destino ineludible de abandono. No hay razones necesarias, efectos inevitables.

Por otro lado, Albert Bandura sitúa a la autoeficacia en el *meollo de la agencia humana* (Bandura, 1982, 1977). ¿De qué se trata? En términos generales, la autoeficacia remite a las creencias en las propias capacidades.

A la vez, la contribución saliente de Bandura no solo refiere al concepto mismo, sino a su rol. En efecto, como vimos, la autoeficacia ocupa un lugar cumbre: “entre los mecanismos de la agencia humana, ninguno es más central y generalizado que la percepción de autoeficacia” (Bandura, 2006, p. 170). ¿Por qué? Es que Bandura le atribuye una función causal cimera: es concebida como un condicionante eminente. ¿De qué? De *desempeños* y, también, de *persistencia*.

Las creencias en la propia eficacia son el cimiento de la agencia humana. A menos que la gente crea que puede producir determinados resultados (...) tiene poco incentivo para actuar o perseverar ante dificultades (...) La percepción de autoeficacia juega un papel esencial en la estructura causal de la teoría social cognitiva (...) Es en base a esas creencias, en parte, que la gente elige qué desafíos encarar, cuánto esfuerzo dedicar, cuánto persistir frente a obstáculos y fracasos (Bandura, 2020, p. 320).

Por lo tanto, la autoeficacia despunta como un concepto prominente para la educación superior: en particular, en materia de desempeños y permanencia (Tinto, 2017).

Al respecto, Chad Habel (2009) circunscribe y enfatiza la noción de *autoeficacia académica*: las creencias de los alumnos en sus propias habilidades para afrontar actividades requeridas en el ciclo. Y en concordancia con Bandura, Habel distingue justamente su vigor causal: su *influjo sobresaliente en los resultados* estudiantiles, que estaría demostrado por un voluminoso cuerpo de indagaciones. Así asegura:

Los reclamos acerca de la primacía de la autoeficacia han sido avalados por una multitud de investigaciones. Así, (varios) meta-análisis de pesquisas sobre el tema refrendan esa preeminencia (...) Su hallazgo primario fue que (...) la autoeficacia académica es el mejor predictor de ambos resultados (desempeño y persistencia) (pp. 274-275).

Por nuestra parte, en este asunto hallamos nuevamente la misma supresión: la posición social del alumnado. En efecto, la autoeficacia académica evidencia *variaciones de clase* álgidas, de gran gravitación potencial, habitualmente ignoradas o subestimadas en la literatura.

Así, los estudiantes de clases desfavorecidas suelen arrostrar una *percepción de autoeficacia frágil*, sobre todo en el punto de partida del ciclo. Se trata de *posiciones subjetivas colectivas*, en común, no meramente individuales. Una subjetividad de clase. Chad Habel y colegas (2016) lo expresan así:

La clase social, aunque en parte es una medida de capital -económico, cultural y social- se prolonga más allá del estatus socioeconómico. La clase es también una posición subjetiva y reflexiva, una manera en que la gente es condicionada y se construye a sí misma (p.10).

Cabe mencionar que en el cuerpo de literatura examinado -implicación, autoeficacia- usualmente la dimensión psíquica es entendida solo en sentido individual, y además suele ser escindida de condicionamientos sociales. Diane Reay (2005) lo dice así: “las emociones y respuestas psíquicas a la clase y a las desigualdades de clase son emplazadas firmemente en el terreno de la psicología individual (...) y sacadas del escenario social más amplio” (p. 912).

Ahora bien, ese patrón de incongruencia académica, social e institucionalmente condicionado, tiende a *reafirmar y ahondar esa autoeficacia endeble*, quebradiza, y así se refuerza la posibilidad del abandono. En esa orientación, Albert Bandura (2006) asienta: “la gente con autoeficacia baja se convence fácilmente de la futilidad de sus esfuerzos ante las dificultades. Rápidamente se dan por vencidos y dejan de intentarlo” (p. 171).

Por ende, y en términos de autoeficacia, plasmaría una subjetividad de clase ratificada. A la vez, ello suele afianzar emociones negativas poderosas como miedos a no encajar, a experimentar dificultades académicas y fracasar, así como sentimientos de ajenidad, inferioridad, inseguridad, vergüenza, falta de merecimiento. Entonces, puede cristalizar una *dimensión afectiva y colectiva potente*, un malestar psíquico con sello de clase (Pratt et al., 2019; Reay, 2005). En léxico de Pierre Bourdieu (1999), un sufrimiento posicional.

Cabe puntualizar que Ella Kahu y Karen Nelson (2018), en un rumbo muy similar, también hacen foco en lo psicosocial como un dominio vital de la interfaz, sobre todo en franjas desfavorecidas. En suma, y siempre en condición de hipótesis, se trata de:

- + una subjetividad de clase, mecanismos psicosociales subyacentes (autoeficacia, formaciones emocionales),
- + institucionalmente condicionados, y
- + facilitadores de abandono.

5. BREVES NOTAS FINALES

En base a Albert Bandura, ciertos autores remarcan correctamente que la enseñanza en el ciclo superior debería concentrarse en *fortalecer la autoeficacia académica* y la *agencia* del alumnado, particularmente en primer año y en clases desfavorecidas, vulneradas por aquella incongruencia y sus impactos (Habel, 2009).

Ello supone jerarquizar decididamente el cierre o merma relevante de esa brecha inicial. ¿Cómo? Sobre todo, se trata de *construir capacidades* (Habel, 2009). Es decir, *enseñar tempranamente* las habilidades académicas demandadas, en un ambiente institucional y del aula que empodera a la vez que apoya (Ezcurra, 2019).

En definitiva, un norte es acrecentar capacidades y con ello autoeficacia académica, en procesos de refuerzo mutuo y retroalimentación positiva. En vocabulario de Chad Habel y colegas (2016), el foco organizacional y docente sería priorizar contundentemente y de entrada el avance en las competencias y la autoconfianza necesarias para encarar las tareas de nivel universitario exigidas.

A la vez, y siempre en carácter de hipótesis, ello animaría la implicación estudiantil. Así, y como nota Tinto (2012), la autoeficacia, “los sentimientos de competencia, incentivan la implicación de los alumnos (...), repercuten en el monto de empeño que aplicarán (...) y cuánto continuarán al confrontar tropiezos” (p. 27).

Entonces, para concluir y como infiere Marginson (2018), fortificar la autoeficacia académica y la agencia en estudiantes de posición desfavorecida atenuaría restricciones al respecto ligadas a condicionamientos de clase:

Más que nada, el ciclo terciario eleva la autoeficacia y el potencial de autodeterminación (...) De forma impresionante, y porque la educación superior ayuda a los graduados en el logro de mayor agencia personal, simultáneamente debilita las limitaciones creadas por la determinación económica y de clase social (p. 8).

Referencias bibliográficas

- Adrogué, C., & García de Fanelli, A. (2018). Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(126), 1-18.
- Altbach, P. (2017). The necessity and reality of differentiated postsecondary systems. En P. Altbach, L. Reisberg, & H. de Wit (Eds.), *Responding to massification. Differentiation in postsecondary education worldwide* (1-12). Sense Publications.
- Ashwin, P., & Mcvitty, D. (2015). The meanings of student engagement: Implications for policies and practices. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (343-361). Springer.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college*. Jossey-Bass.
- (1984) Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. 25, 297–308.
- Atherton, G. (11 de noviembre de 2021). We need a global approach to reduce higher education inequality. *University World News*.
- Axelson, R., & Flick, A. (2011). Defining student engagement. *Change*, 43(1), 38-43.
- Bandura, A. (2020). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(3), 313-333.
- (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 2(2), 164-180.
- (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Berger, J. (2000). Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence. En J. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (95-124). Vanderbilt University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bowes, L., Thomas, L., Peck, L., & Nathwani, T. (2013). *International research on the effectiveness of widening participation*. Edge Hill University y CFE Research.
- Cahalan, M., Addison, M., Brunt, N., Patel, P., & Perna, L. (2021). *Indicators of Higher Education Equity in the United States: 2021 Historical Trend Report*. Washington, D.C.: The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Council for Opportunity in Education (COE), and Alliance for Higher Education and Democracy of the University of Pennsylvania (PennaHEAD).
- Cahalan, M., Addison, M., Brunt, N., Patel, P., Vaughan, T., Genao, A., & Perna, L. (2022). *Indicators of Higher Education Equity in the United States: 2022 Historical Trend Report*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Council for Opportunity in Education (COE), and Alliance for Higher Education and Democracy of the University of Pennsylvania (PennaHEAD).

Cambours de Donini, A., & Gorostiaga, J. (2016). Introducción. En A. Cambours de Donini, & J. Gorostiaga, *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. AIQUE.

Causey, J., Huie, F., Lang, R., Ryu, M., & Shapiro, D. (diciembre de 2020), *Completing College 2020: A National View of Student Completion Rates for 2014 Entering Cohort* (Signature Report 19). National Student Clearinghouse Research Center.

Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3-7.

Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160.

Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: Conceptualizing the success of students from low socio-economic backgrounds status in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38(6). 939-949.

Devlin, M., Kift, S., Nelson, K., Smith, L., & McKay, J. (2012). *Effective teaching and support of students from low socio-economic backgrounds: Practical advice for teaching staff*. Office of Learning and Teaching.

Espinoza, Ó., McGinn, N., & González, L. (2018). University strategies to improve the academic success of disadvantaged students: Three experiences in Chile. En M. Shah, & J. McKay, *Achieving equity and academic excellence in higher education: global perspectives in an era of widening participation* (173-198). Palgrave.

Ezcurra, A. M. (en prensa). *Educación superior: democratización y desigualdades. Escenarios globales y latinoamericanos*. Montevideo: Universidad de la República, UDELAR. Presentado en el marco de las Jornadas Interdisciplinarias sobre Investigación de Trayectorias en la Educación Superior, Universidad de la República, Uruguay, 15 al 24 de junio de 2021.

--- (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *RELAPAE*, (12), 112-127.

--- (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En A. M. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad* (21-52). EDUNTREF.

--- (2011a). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

--- (2011b). Masificación y enseñanza superior. Algunas hipótesis y conceptos clave. En N. Fernández Lamarra, & M. Costa De Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades* (60-72). EDUNTREF.

--- (2011c). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos* (23-62). Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

--- (2008). *Educación universitaria. Una inclusión excluyente*. Conferencia presentada en 2008 en el III Encuentro sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto. Publicada en G. Vélez et al. (2010) (Coords.), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (23-67). Universidad Nacional de Río Cuarto.

--- (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. Universidad de San Pablo.

--- (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 107, 118-133.

Fernández Lamarra, N., Aiello, M., Claverie, J., García, P., Grandoli, M., & Pérez Centeno, C. (2016). El caso argentino: crecimiento, democratización e innovación en el sistema de educación superior. En Didriksson, A. (Coord.), *Innovando y construyendo el futuro. La Universidad de América Latina y el Caribe: estudios de caso* (9-40). Universidad de Guadalajara.

Fernández Lamarra, N., & Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148.

Ferreira, M. M. (2017). The demand side of the higher education expansion. En M.M. Ferreira, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz, & S. Ursúa, *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean* (149-197). World Bank.

Flanagan Borque, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

García de Fanelli, A. (2019). Exploring equity in higher education systems: Reflections from Argentina and Chile. *International Higher Education*, 97, 27-28.

García de Fanelli, A., & Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-10.

Gluz, N., & Rosica, M. (2011). ¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (127-202). Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Habel, C. (2009). Academic self-efficacy in ALL: Capacity-building through self-belief. *Journal of Academic Language and Learning*, 3(2), 94-104.

Habel, C., Whitman, K., & Stokes, J. (2016). *Exploring the experience of low-SES students via enabling pathways*. Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE). Curtin University.

Haimovich Paz, F. (2017). Equity, quality, and variety of higher education. En M.M. Ferreira, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz, & S. Ursúa, *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean* (77-113). World Bank.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Autor.

Kahn, P. (2014). Theorizing student engagement in higher education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1005-1018.

Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.

Kahu, E., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.

Kahu, E., Nelson, K., & Picton, C. (2017). Student interest as a key driver of engagement for first year students. *Student Success*, 8(2), 55-66.

Kahu, E., Picton, C., & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first year student experience in the educational interface. *Higher Education*, 79, 657-673.

Klemenčič, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. En M. Klemenčič, S. Bergan, & R. Primožič (Eds.), *Student engagement in Europe: Society, higher education and student governance* (11-29). Council of Europe Higher Education Series N° 20. Council of Europe Publishing.

Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.

--- (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35(2), 24-32.

--- (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17.

Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., & Kinzie, J. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.

Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E., & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.

Lang, R., Ryu, M., & Shapiro, D. (2021). *Yearly success and progress rates*. National Student Clearinghouse Research Center.

Macfarlane, B., & Tomlinson, M. (2017). Editorial. Critical and alternative perspectives on student engagement. *Higher Education Policy*, 30, 1-4.

Marginson, S. (2018). High participation systems of higher education. En B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva, *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford Scholarship Online (s/p).

--- (2011). Equity, status and freedom: A note on higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 23-36.

McDonough, P. (1997). *Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity*. State University of New York Press.

Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., & Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111.

National Student Clearinghouse Research Center (febrero de 2022). *Completing College. National and States Report*. Herndon: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2015). How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies? *Education Indicators in Focus*, 35.

Pascarella, E., Seifert, T., & Blaich, Ch. (2010). How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change*, 42(1), 16-22.

Reay, D. (2016). Social class in UK higher education: Still an elephant in the room. En J. Côté, & A. Furlong, *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Routledge.

Recuperado de URL.

--- (2005). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5), 911-928.

--- (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.

Rendon, L. (1994). Validating culturally diverse students: Toward a new model of learning and student development. *Innovative Higher Education*, 19(1), 33-51.

Salmi, J. (2020). Measuring the impact of equity promotion policies. *International Higher Education*, 101, 32-33.

Santamaría, A., Palacios, M., Naranjo, E., Rojas Oliveros, P., Guazmayan Ruiz, C., & Espinoza Rodríguez, M. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Colombia. En Ó. Espinoza (Ed.), *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (135-196). Ediciones Universidad UCINF.

Silva Laya, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). DOI: [10.14507/epaa.28.5039](https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039).

--- (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.

--- (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, 59, 23-35.

Soto Hernández, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173.

Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104.

Thomas, L., Hill, M., O' Mahony, J., & York, M. (2017). *Supporting student success: Strategies for institutional change. Summary Report*. Paul Hamlyn Foundation.

Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8.

--- (2014). Tinto's South Africa Lectures. *Journal of Student Affairs in Africa*, 2(2).

--- (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

--- (2000). Linking learning and leaving. En J. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (81-94). Vanderbilt University Press.

--- (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

--- (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press. Primera edición, 1983.

--- (1975). Dropouts from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Lancaster University, Department of Educational Research.

Trowler, V., Allan, R., Bryk, J., & Din, R. (2021). Pathways to student engagement: Beyond triggers and mechanisms at the engagement interface. *Higher Education*. doi.org/10.1007/s10734-021-00798-1

Universidad de Chile (2008). *Informe final "Estudio sobre causas de la deserción universitaria"*. Autor.

Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50, 407-428.

Zepke, N. (2019). *Student engagement research 2010-2018: Continuity and emergence*. Advance – preprint community publication.

https://advance.sagepub.com/articles/Student_engagement_research_2010

--- (2014). Student engagement research in higher education: Questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697-708.

Fecha de recepción: 1/7/2022

Fecha de aceptación: 30/9/2022