

Napque, Adriana Mariel

El papel de la integración social y académica en el abandono y prolongación de los estudios superiores

**Tesis de Doctorado en Psicopedagogía
Facultad de Psicología y Psicopedagogía**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Napque, A. M. (2015). El papel de la integración social y académica en el abandono y prolongación de los estudios superiores [en línea]. Tesis de Doctorado en Psicopedagogía. Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/papel-integracion-social-academica.pdf> [Fecha de consulta:]

Universidad Católica Argentina



**El Papel de la Integración Social y Académica en el Abandono y
Prolongación de los Estudios Superiores**

Adriana Mariel Napque

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

Director: Dr. Alberto Gatti

Tesis presentada para acceder al título de Doctora en Psicopedagogía

Buenos Aires, Mayo de 2015

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito estudiar la influencia de la Integración Académica y la Integración Social en la decisión de abandono o prolongación de los estudios en alumnos del nivel terciario de educación, así como la relación entre aquellas variables y el nivel de Autoestima y las estrategias de Afrontamiento de los alumnos.

Los participantes en esta investigación fueron 450 alumnos de primer y último año de instituciones terciarias privadas del área Metropolitana de Buenos Aires, perteneciente a distintas carreras; a quienes se les administró la escala FAINREAD adaptada, el cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Richaud de Minzi, M.C. y Sacchi, C. (2005) y el cuestionario de Autoestima AUTOE – Adaptación de la escala Rosenberg (Góngora y Casullo, 2009). El cuestionario FAINREAD, creado en Puerto Rico por el Dr. Marcos Torres Nazario (2003), fue primero adaptado a nuestro contexto institucional y lingüístico, y sometido a un panel de expertos para luego administrar sobre la muestra los factores que quedaron, posteriormente al análisis.

A partir del análisis de las respuestas de los estudiantes se buscó responder a las preguntas de investigación: (a) la Integración Social y la Integración Académica ¿influyen en el abandono de los estudios superiores?, (b) la Integración Social y la Integración Académica ¿influyen en la prolongación de los estudios superiores?, (c) las estrategias de Afrontamiento ¿se relacionan con la Integración Social y/o la Integración Académica?, y (d) la Autoestima ¿se relaciona con la Integración Social y/o la Integración Académica?

El modelo teórico utilizado se basa en el modelo de retención/abandono de Bean y Metzner (1985), desarrollado para el estudio del abandono de estudiantes no tradicionales en la concepción del sistema educativo superior de Estados Unidos. De acuerdo a este modelo, la decisión de darse de baja de los estudiantes no tradicionales se basa principalmente en cuatro grupos de factores o variables: variables definitorias y de trasfondo, variables académicas, variables ambientales y variables de interacción social. El modelo incluye un conjunto de variables agrupadas bajo la denominación “Resultados Psicológicos”, que son producto de la interacción de las variables de trasfondo, sociales, académicas y ambientales.

Para responder a la primera pregunta de investigación, se llevó a cabo un análisis de senderos poniendo a prueba un modelo de relaciones para explicar las variables que inciden en la continuidad o no de la carrera. Los resultados no muestran una influencia directa de la Integración Social o Académica sobre el abandono de la carrera, pero sí se observa una influencia indirecta de la Integración Académica a través de las variables mediadoras Resultados Psicológicos e Intención de Abandonar, y de la Integración Social a través de la variable Intención de Abandonar.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, los resultados muestran una influencia directa significativa de la Integración Académica en la decisión de prolongar la carrera.

Para responder a la tercera y cuarta pregunta de investigación se llevó a cabo un análisis de correlación entre las estrategias de Afrontamiento y la Autoestima con la Integración Social y la Integración Académica.

Los resultados muestran que las correlaciones no son significativas entre los estilos de Afrontamiento y la Integración Social y Académica de los alumnos de primer año. En los alumnos del último año, en cambio, se obtuvo correlación significativa y negativa entre las estrategias de Afrontamiento centradas en la evaluación y la Integración Social. Del mismo modo estas estrategias de Afrontamiento muestran una correlación significativa con la Integración Académica, pero con signo negativo. La Integración Social también muestra correlación negativa y significativa con las otras dos estrategias de Afrontamiento – centradas en la emoción y centradas en el problema.

En cuanto a la Autoestima, los resultados muestran que existe correlación significativa, positiva y de baja intensidad entre Autoestima e Integración Académica en los alumnos de primer año. En particular, es la dimensión Hábitos de Estudio, de la Integración Académica, la que muestra una correlación muy significativa y positiva con Autoestima positiva. Por otra parte, no se observa correlación significativa entre Autoestima e Integración Social en los alumnos de primer año. En los alumnos del último año no se observa correlación significativa entre Autoestima e Integración Académica. Lo mismo sucede entre Autoestima e Integración Social.

Estos resultados permiten diseñar, implementar y evaluar programas y estrategias para aumentar las tasas de persistencia y mejorar la retención de los

estudiantes, para generar políticas orientadas a mantener a los estudiantes en el sistema educativo y, acorde a ello, implementar estrategias de intervención para asegurar el cumplimiento de su objetivo con eficacia y eficiencia.

A mis hijos Francisco y Valentina por ser mi motor de vida
A mi esposo, compañero incondicional en el camino personal y profesional

Agradecimientos

A todos los miembros de la Pontificia Universidad Católica Argentina por abrirme las puertas para realizar el doctorado. En especial a la Doctora María Cristina Richaud de Minzi y a los docentes, que a través de cada seminario, me brindaron generosamente sus conocimientos y alentaron el crecimiento profesional.

A la Doctora María del Carmen Aguilar Rivera por alentar desde el inicio el trabajo de investigación y colaborar en el armado del proyecto.

Al Doctor Alberto Gatti por su rol en la dirección de tesis.

A la Doctora Solange Rodríguez Espínola por su generosa orientación en el armado de la tesis.

Al Doctor Juan Pablo Barreyro por orientación y guía durante el análisis de los datos.

Al Doctor Facundo Abal por su valioso aporte en la etapa final de la tesis.

Al Doctor José María La Greca, a la Magíster Cecilia Di Lascio y a la Magíster Liliana Fonseca por conformar el panel de expertos que permitió evaluar la validez del contenido del cuestionario adaptado.

A las instituciones que abrieron sus puertas para administrar los cuestionarios, en especial a los directivos y secretarios que colaboraron en esa tarea.

A cada uno de los alumnos que colaboraron respondiendo los cuestionarios.

A todos aquellos que se han cruzado en mi camino durante el tiempo que duró la investigación y que, de una forma u otra, me alentaron para llevarla a cabo.

A mi esposo por su apoyo incondicional en todo momento.

A Dios por iluminar siempre mi camino.

Tabla de Contenidos

Resumen.....	v
Agradecimientos	xi
Capítulo I: Introducción	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Planteamiento del Problema.....	2
1.3. Propósito	4
1.4. Objetivos	4
1.5. Relevancia del Estudio para el Ámbito Académico.....	5
1.6. Naturaleza del Estudio	6
1.7. Hipótesis de la Investigación	6
1.8. Marco Conceptual	6
1.9. Limitaciones.....	9
Capítulo II: Marco Teórico	11
2.1. Deserción y Prolongación de los Estudios en el Nivel Superior	11
2.1.1. Definición de abandono y prolongación	11
2.1.2. Modelos explicativos del abandono.....	12
2.1.3. La prolongación de los estudios.....	28
2.2. La Autoestima y el Estudiante Universitario	28
2.3. El Afrontamiento	35
Capítulo III: Adaptación de la Escala FAINREAD	47
3.1. Metodología	47
3.1.1. Participantes	47
3.1.2. Instrumento	49
3.1.3. Definiciones conceptuales y operacionales	52
3.1.4. Procedimiento	57
3.2. Análisis de Datos	58
3.3. Resultados	58
3.3.1. Evidencias de Validez.....	58
3.3.2. Confiabilidad.....	68
3.3.3. Resultados descriptivos de la Escala FAINREAD adaptada	72

3.3.4.	Análisis de correlaciones intra-test entre las sub-escalas del FAINREAD adaptado	74
Capítulo IV: Abandono de la carrera.		78
4.1.	Metodología	79
4.1.1.	Participantes	79
4.1.2.	Instrumentos	81
4.1.3.	Procedimiento	83
4.2.	Análisis de datos	83
4.3.	Resultados	84
4.3.1.	Análisis de los estadísticos descriptivos y de distribución de frecuencias de cada escala y sub-escala	84
4.3.2.	Diferencias entre los alumnos que abandonaron y continuaron la carrera	86
4.3.3.	Relación entre la Integración Social y Académica, el Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, el Estrés, la Intención de Abandonar, el Afrontamiento y la Autoestima.	89
4.3.4.	El rol de la Integración Académica, la Integración Social, el Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, el Estrés, la Intención de Abandonar, las modalidades de Afrontamiento y la Autoestima en el abandono y la continuación de la carrera.	92
Capítulo V: Prolongación de la Carrera		100
5.1.	Metodología	100
5.1.1.	Participantes	100
5.1.2.	Instrumentos	101
5.1.3.	Procedimiento	102
5.2.	Análisis de datos	102
5.3.	Resultados	103
5.3.1.	Análisis de las estadísticas descriptivas y de distribución de cada escala y sub-escala	103
5.3.2.	Diferencias entre los alumnos que prolongaron y no prolongaron la carrera	105
5.3.3.	Relación entre la Integración Social y Académica, el Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, el Estrés, la Intención de Abandonar, el Afrontamiento y la Autoestima en los alumnos del último año de la carrera.	107

5.3.4. El rol de la Integración Académica, la Integración Social, el Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, el Estrés, la Intención de Abandonar, las modalidades de Afrontamiento y la Autoestima en la prolongación de los estudios de la carrera.....	111
Capítulo VI: Discusión, Recomendaciones y Conclusiones.....	116
6.1. Discusión.....	116
6.1.1. Adaptación de la Escala FAINREAD.....	116
6.1.2. Influencia de la Integración Social y Académica en el abandono y prolongación de los estudios superiores	119
6.1.3. Relación entre las estrategias de Afrontamiento, la Autoestima y la Integración Social y Académica	122
6.2. Conclusiones	125
6.3. Recomendaciones	126
6.4. Perspectivas futuras de investigación	128
Referencias.....	130
Apéndice A: Cuestionario FAINREAD Adaptado	144
Apéndice B: Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento	152
Apéndice C: Cuestionario de Autoestima AUTOE	154
Apéndice D: Consentimiento Informado	156

Lista de Tablas

Tabla 1. Datos descriptivos de la muestra de adaptación.	48
Tabla 2. Cuestionario FAINREAD adaptado lingüística y culturalmente.....	51
Tabla 3. Variables de información demográfica y familiar	53
Tabla 4. Variables de antecedentes educativos.....	54
Tabla 5. Variables de Integración Académica.	54
Tabla 6. Variables de Integración Social.	55
Tabla 7. Variables de Medioambiente Universitario.	56
Tabla 8. Variables de Resultados Psicológicos.....	56
Tabla 9. Variables de Intención de Abandonar.....	57
Tabla 10. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Hábitos de estudio de estudio e Integración Académica.....	60
Tabla 11. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Interacción con la Facultad, Amistades e Integración Social.	61
Tabla 12. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Interacción con la Facultad, Amistades e Integración Social.	61
Tabla 13. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor Apoyo Externo, Finanzas y Medioambiente Universitario.....	62
Tabla 14. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Apoyo Externo.	63
Tabla 15. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Utilidad.	64
Tabla 16. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Compromiso Institucional.....	64
Tabla 17. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Estrés.....	64
Tabla 18. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Satisfacción.	65
Tabla 19. Pesos de regresión de los ítems saturados por Compromiso con la Meta. ..	65
Tabla 20. Pesos de regresión y significación de los factores de primer orden saturados por el factor de segundo orden de Resultados Psicológicos.	65

Tabla 21. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Utilidad.	66
Tabla 22. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Compromiso Institucional.....	66
Tabla 23. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Satisfacción.	66
Tabla 24. Pesos de regresión de los ítems saturados por Compromiso con la Meta. ..	67
Tabla 25. Pesos de regresión y significación de los factores de primer orden saturados por el factor de segundo orden de Resultados Psicológicos.	67
Tabla 26. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Estrés.....	67
Tabla 27. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Intención de Abandonar.....	68
Tabla 28. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Intención de Abandonar.....	68
Tabla 29. Confiabilidad por Alfa de Cronbach para cada sub-escala de la escala FAINREAD.	69
Tabla 30. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Hábitos de Estudio.....	70
Tabla 31. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Amistades.....	70
Tabla 32. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Interacción con la Institución. ...	70
Tabla 33. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Apoyo Externo.	70
Tabla 34. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Compromiso con la Meta.	71
Tabla 35. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Compromiso con la Institución.	71
Tabla 36. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Satisfacción.	71
Tabla 37. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Utilidad.....	72
Tabla 38. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Estrés.	72
Tabla 39. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Intención de Abandonar.	72
Tabla 40. Cuestionario FAINREAD adaptado - Cantidad de ítems según constructos y sub-constructos.	73
Tabla 41. Estadísticos descriptivos y de distribución de cada Sub-escala de la escala FAINREAD adaptada.	74
Tabla 42. Correlaciones entre las Sub-escalas de la adaptación del FAINREAD.....	75

Tabla 43. Correlaciones entre las Sub-escalas de la adaptación del FAINREAD (continuación)	75
Tabla 44. Pesos de regresión y significación de los constructos saturados por los factores Integración Académica, Integración Social y Resultados Psicológicos.....	76
Tabla 45. Correlaciones entre los factores, obtenidas a partir del AFC.....	77
Tabla 46. Datos descriptivos de la muestra de adaptación.	80
Tabla 47. Estadísticos descriptivos y de distribución de cada Sub-escala de la escala FAINREAD adaptada	84
Tabla 48. Estadísticos descriptivos y de distribución de cada Sub-escala de la escala FAINREAD adaptada	85
Tabla 49. Estadísticos descriptivos de cada Sub-escala de la escala FAINREAD adaptada para alumnos que abandonaron y continuaron los estudios.....	86
Tabla 50. Estadísticos descriptivos de las escalas de Afrontamiento y Autoestima para alumnos que abandonaron y continuaron los estudios.....	88
Tabla 51. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD adaptado y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en la evaluación.	89
Tabla 52. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD adaptado y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en el problema.....	90
Tabla 53. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD adaptado y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en la emoción.....	91
Tabla 54. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD adaptado y Autoestima.	92
Tabla 55. Tabla de correlaciones obtenidas del análisis de senderos entre las modalidades de Afrontamiento, Autoestima, Apoyo Externo e Integración Académica y Social.....	96
Tabla 56. Correlaciones entre las medidas de Resultados Psicológicos y Estrés, obtenidas a partir del análisis de senderos.	96
Tabla 57. Pesos de regresión de Autoestima sobre la Integración Social y Académica.	97
Tabla 58. Pesos de regresión de cada variable predictora sobre cada variable predicha (Estrés, Resultados Psicológicos e Intención de Abandonar).....	97

Tabla 59. Pesos de regresión de cada variable predictora (Estrés, Integración Social, Integración Académica, Apoyo Externo, Resultados Psicológicos e Intención de Abandonar) sobre la variable predicha (continuación de la carrera).	98
Tabla 60. Datos descriptivos de la muestra de adaptación.	101
Tabla 61. Estadísticos descriptivos y de distribución de cada Sub-escala de la escala FAINREAD	103
Tabla 62. Estadísticos descriptivos y de distribución de la escala de Afrontamiento y Autoestima.	104
Tabla 63. Estadísticos descriptivos de cada Sub-escala de la escala FAINREAD para alumnos que prolongaron y no prolongaron los estudios.	105
Tabla 64. Estadísticos descriptivos de las escalas de Afrontamiento y Autoestima para alumnos que prolongaron y no prolongaron su carrera.....	107
Tabla 65. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en la evaluación.	108
Tabla 66. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en el problema.	109
Tabla 67. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en la emoción.....	110
Tabla 68. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD y Autoestima.	111
Tabla 69. Tabla de correlaciones obtenidas del análisis de senderos entre las modalidades de Afrontamiento, Autoestima, Apoyo Externo e Integración Académica y Social.....	113
Tabla 70. Pesos de regresión de Autoestima sobre la Integración Social y Académica.	113
Tabla 71. Pesos de regresión de cada variable predictora (modalidades de Afrontamiento, Integración Social, Integración Académica y Apoyo Externo) sobre cada variable predicha (Estrés y Resultados Psicológicos).	114
Tabla 72. Pesos de regresión de cada variable predictora (Estrés, Integración Social, Integración Académica, Apoyo Externo y Resultados Psicológicos) sobre la variable predicha (Prolongación de la carrera).	115

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo de Bean y Metzner (1985).....	21
Figura 2. Modelo AFC Testeado	76
Figura 3. Modelo testeado de la relación sobre la continuidad de la carrera.	95
Figura 4. Resultados del modelo de Continuación de la Carrera.	98
Figura 5. Modelo testeado de la relación sobre la Prolongación de la carrera	112
Figura 6. Resultados del modelo de Prolongación de la Carrera.....	115

Capítulo I: Introducción

1.1. Antecedentes

El abandono y la prolongación de los estudios superiores constituyen en la actualidad uno de los mayores problemas que enfrenta la educación superior. Las consecuencias sociales, emocionales y económicas que esto trae aparejado, no solo para el propio estudiante sino también para su entorno, avalan la necesidad de realizar investigaciones que permitan la identificación de las posibles causas de deserción y prolongación de los estudios. Esto, a su vez posibilitará desarrollar políticas tendientes a aumentar la retención y favorecer la conclusión de los estudios en los plazos fijados en los planes curriculares.

En el abandono de los estudios son muchos los actores afectados. En primer lugar, el alumno, ya que en muchos casos se experimenta sentimientos de fracaso y/o frustración, extendiéndose, éstos, generalmente a la familia. En segundo lugar, se afecta la institución terciaria o universitaria, removiéndola y cuestionando su estructura y dinámica. Finalmente se ve afectado también el Estado por el desequilibrio que supone para el sistema de educación superior la asignación de recursos escasos en forma ineficiente, ya que no se logra el objetivo de formación de capital humano.

La preocupación por la deserción es mayor en aquellas instituciones en las que se acepta a todos los individuos que desean ingresar a ellas, teniendo menos trascendencia para aquellas altamente selectivas que admiten solo a una pequeña porción de aspirantes.

La excesiva duración de los estudios superiores también cobra una especial importancia ya que produce una alteración de los objetivos curriculares, provoca desajustes de organización y, en algunos casos, prolonga la dependencia económica de los estudiantes y su inserción en el mercado laboral.

Dada la importancia del tema de estudio numerosos investigadores han abordado dicha temática.

En las distintas investigaciones se ha encontrado cierto uso indiscriminado del término abandono o deserción. Como señala Tinto (1985) definir el abandono no es una tarea simple ya que hay muchas formas de abandono en el ámbito universitario. El mismo surge por diferentes fuentes, involucra a diferentes estudiantes y produce una diversidad de resultados educativos. Todo esto ha llevado a desarrollar investigaciones orientadas a variados aspectos, consecuencia de esto es la pérdida de profundidad y relación entre los distintos aportes teóricos y/o avances científicos.

Se pueden diferenciar trabajos que han realizado aportaciones teóricas, tratando de ofrecer conceptualmente una posible explicación al fenómeno del abandono y la prolongación de los estudios, de aquellas investigaciones que otorgan datos empíricos.

De acuerdo a Cabrera, Bethencourt, Álvarez Pérez y González Afonso (2006a) las variables identificadas en las investigaciones empíricas sobre las causas de la deserción corresponden a distintos tipos: psicoeducativas, evolutivas, familiares, económicas, institucionales y sociales. En relación a los modelos teóricos explicativos estos mismos autores los agrupan en cuatro grandes enfoques: modelo economicista, modelo psicopedagógico, modelo estructural y modelo de adaptación.

La presente investigación se enfoca en la Integración Social e Integración Académica, el nivel de Autoestima y las estrategias de Afrontamiento para estudiar el abandono y la prolongación de los estudios en alumnos durante el nivel de educación superior.

1.2. Planteamiento del Problema

Hoy es claramente observable que la inscripción de alumnos en los estudios superiores (universitarios y/o terciarios) se amplía en el ámbito mundial, tanto en universidades de gestión pública como privada. Paralelamente los altos índices de deserción y lentificación crecen año tras año produciendo un gran impacto social (García de Fanelli, 2005).

El fenómeno del abandono y prolongación de los estudios superiores está presente en numerosos países del mundo. La UNESCO (2004), por medio de la Asociación Internacional de Universidades (IAU) informa que esto afecta a 180 países del planeta.

En nuestro país el problema no es menor. De acuerdo a datos estadísticos que abarcan todas las instituciones universitarias del país (Ministerio de Educación, 2012), durante el período 2002-2012 hubo en promedio 380.520 nuevos inscriptos por año mientras que el promedio anual de egresados fue de 91.605, es decir que en el período analizado se reciben en promedio 24 alumnos por cada 100 que se inscriben. A partir de los datos informados es posible calcular la tasa de graduación por año y la tasa de eficiencia terminal para cohortes aparentes de cinco años. La primera se calcula relacionando el número de egresados con el total de nuevos inscriptos para un año determinado, mientras que la segunda relaciona el total de egresados de un año con el total de nuevos inscriptos cinco años antes, asumiendo una duración promedio de las

carreras universitarias en Argentina de cinco años. La tasa de graduación de los estudios universitarios en Argentina presenta un promedio de 24% considerando el período 2002-2012, con un mínimo de 21% en 2002 y un máximo de 27% en 2011. Por otra parte, la tasa de eficiencia terminal es del 27% en promedio, indicando que de cada 100 inscriptos en un determinado año solo 27 egresan cinco años después. En el período histórico analizado esta tasa presenta un mínimo de 24% (cohorte 2002-2006) y un máximo de 30% (cohorte 2008-2012). Las bajas tasas de eficiencia terminal son una característica en América Latina (González Fiegehen, 2006), pero Argentina se encuentra entre los países con valores más bajos.

Más allá que ninguno de estos cálculos anteriores miden la deserción en forma precisa, la relativa estabilidad en el tiempo de las tasas indicadas permiten concluir que la deserción media de los estudios universitarios en la República Argentina es superior al 70%. El fenómeno de la deserción de los estudios universitarios se da especialmente en el primer año, estimándose que durante el mismo abandona entre el 30% y el 50% de los alumnos (Biggio, Vázquez y García, 2015; del Carmen Parrino, 2014; Nino, 2012). Diversas investigaciones que analizan las tasas de abandono en instituciones o carreras específicas confirman estas estimaciones (Cristina, 2010; Fernández y Vera, 2009; Goldenhersh, Coria y Saino, 2011; Kuna, García Martínez y Villatoro, 2009; Madoz y Gorga, 2006; Oloriz, Lucchini y Ferrero, 2007; Vaira, Avila, Ricardi y Bergesio, 2010).

La información estadística respecto a los estudios superiores no universitarios es mucho menos abundante y detallada. Los datos disponibles muestran que la deserción en este nivel educativo es menor a la registrada en el nivel universitario, aunque de todos modos alcanza niveles considerables. En la Ciudad de Buenos Aires, la tasa de eficiencia terminal en los estudios superiores no universitarios es de 43% en promedio en base a estadísticas que abarcan el período 2000-2010 (Ministerio de Educación, GCBA, 2011). Este cálculo surge de considerar una cohorte aparente asumiendo tres años de extensión promedio en las carreras. Se estima entonces que la deserción en este nivel educativo, al menos en la Ciudad de Buenos Aires, es superior al 50%.

Si bien no existen estadísticas oficiales que midan directamente la prolongación de los estudios terciarios a nivel nacional o provincial, algunos datos permiten observar la incidencia de esta situación en universidades específicas. La Universidad Nacional de Córdoba (2012), por ejemplo, muestra información relevante

para el conjunto de sus facultades. Analizando la situación académica de una cohorte al cabo de diez años estima la tasa de deserción en un 63.7%. También se observa que algo más de la tercera parte de los alumnos (35%) permanece en la universidad siete o más años, y que la retención luego del primer año es del 70%. La Universidad Nacional de La Plata (2012), por su parte, informa que la duración promedio de sus carreras oscila entre 8 y 9 años y que la tasa de egresados por ingresados nueve años antes es de aproximadamente el 32%.

1.3. Propósito

El estudio busca, por un lado, conocer la influencia de la Integración Social y de la Integración Académica en el abandono y en la prolongación de los estudios terciarios. Por otra parte busca relacionar dichas variables con las estrategias de Afrontamiento y la Autoestima.

Las preguntas de investigación que se plantearon son:

1. La Integración Social y la Integración Académica ¿influyen en el abandono de los estudios superiores?
2. La Integración Social y la Integración Académica ¿influyen en la prolongación de los estudios superiores?
3. Las estrategias de Afrontamiento ¿se relacionan con la Integración Social y/o la Integración Académica?
4. La Autoestima ¿se relaciona con la Integración Social y/o Académica?

1.4. Objetivos

Objetivos generales:

1. Estudiar la relación entre el abandono de los estudios superiores y la Integración Académica y Social de los estudiantes, sus estrategias de Afrontamiento y la Autoestima.
2. Estudiar la relación entre la prolongación de los estudios superiores y la Integración Académica y Social de los estudiantes, sus estrategias de Afrontamiento y la Autoestima.

Específicos:

1. Adaptar a nuestro medio la escala FAINREAD (Torres Nazario, 2003) para evaluar Integración Social y Académica.

2. Analizar la influencia de la Integración Social y Académica en el abandono y prolongación de los estudios superiores.
3. Investigar la relación entre las estrategias de Afrontamiento, la Autoestima y la Integración Social y Académica.

1.5. Relevancia del Estudio para el Ámbito Académico

La Psicopedagogía como disciplina cuyo objeto de estudio es el aprendizaje en todas las edades y niveles de educación formal y no formal durante años ha centrado su interés de estudio en el campo de la niñez y adolescencia; generando poco impacto en el campo de la educación superior. Con el correr de los años, impulsada por el avance de las investigaciones epistemológicas, la difusión del constructivismo y los aportes provenientes del campo de lo grupal y del movimiento institucionalista, la Psicopedagogía se amplía y enriquece en la comprensión de la complejidad de los aspectos conscientes, inconscientes y vinculares (interpersonales) que inciden en el aprendizaje. Por otra parte las investigaciones provenientes de las Neurociencias permitieron un mayor conocimiento acerca de cómo aprende el cerebro; posibilitando crear herramientas didácticas adecuadas. El estudio de la cognición social, la regulación emocional, la metacognición y las funciones ejecutivas muestran la necesidad de integrar aprendizaje, emoción y cognición.

La Psicopedagogía Institucional, que constituye el análisis institucional en el área de educación, tiene por objeto lograr una mejor organización y condiciones que tiendan a posibilitar el aprendizaje y promover la salud dentro de la institución. El profundo conocimiento que el psicopedagogo tiene sobre metodología y didáctica, entre otros, posibilitan este desarrollo. Pero, como se mencionó en el comienzo, también dentro de las instituciones, el abordaje psicopedagógico en el nivel superior no ha sido, aún, muy estudiado.

El presente trabajo busca aportar un mayor conocimiento de las problemáticas específicas que plantean los alumnos en el nivel superior de formación, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en ese nivel.

Sólo a partir de la detección de las causas de mayor abandono y/o lentificación cada institución podrá trazar su plan de acción adoptando las medidas pertinentes para la lucha contra la deserción y prolongación de los estudios. En ese sentido, la investigación ayudará a crear un nuevo instrumento para recolectar datos necesarios a la hora de analizar las variables y/o relaciones entre variables intervinientes.

A partir de los resultados del estudio, se podrá desarrollar criterios operativos a fin de actuar preventivamente, evitando que las problemáticas presentadas lleven al estudiante a abandonar sus estudios.

Esto demuestra la implicancia práctica de la investigación realizada. También tiene valor teórico ya que la información obtenida contribuye a desarrollar o ampliar el saber psicopedagógico permitiendo a esta disciplina promover mayor cantidad de estudios en el nivel superior de educación.

La relevancia social de la presente investigación queda demostrada dada la trascendencia que tiene para la sociedad el abandono o excesiva duración de los estudios en el nivel superior.

1.6. Naturaleza del Estudio

La investigación realizada es cuantitativa, no experimental, descriptiva, correlacional, acorde a la taxonomía propuesta por Hernández Sampieri (2010).

1.7. Hipótesis de la Investigación

1. Los alumnos con mayor Integración Social y Académica tienen menor probabilidad de abandonar los estudios superiores.
2. Los alumnos con mayor Integración Social y Académica tienen menor probabilidad de prolongar los estudios superiores.
3. Las estrategias de Afrontamiento se relacionan con la Integración Social y Académica del estudiante.
4. La Autoestima se relaciona con la Integración Social y Académica.

1.8. Marco Conceptual

El presente estudio se enmarca dentro del área donde convergen la Psicopedagogía Institucional y la Psicología Cognitiva.

El campo psicopedagógico y su base empírica implica una integración, una interrelación y una síntesis de conceptos provenientes de otras disciplinas y ciencias. Enriquecido por la propia concepción ética-filosófica que el psicopedagogo tiene del ser humano, entendido en este desarrollo como unidad bio-psico-socio-cultural y espiritual.

La Psicopedagogía Institucional es el conjunto de operaciones que combina los saberes que provienen de la Psicología, la Pedagogía y el Análisis Institucional (Butelman, 1996). Busca comprender el proceso en el que se da el aprendizaje del alumno dentro de la institución educativa. Para ello analiza los factores intervinientes que inciden en los logros académicos y sociales, orientando a los diferentes actores

institucionales en función de los objetivos propuestos. Frente a conflictos, crisis o dificultades la Psicopedagogía Institucional, a través de su saber, posibilitará el diagnóstico y la implementación de estrategias de resolución apropiadas al contexto de trabajo.

La Psicología Cognitiva enfatiza el rol que tienen las cogniciones en el procesamiento de la información. Sostiene que los procesos cognitivos (ideas, creencias, reglas) traducen los hechos externos e internos en representaciones o estructuras de significado. Cuatro supuestos básicos del Modelo Cognitivo son (Franchi, 2008):

1. El individuo no es un receptor pasivo de los estímulos ambientales, sino que construye activamente su realidad, a través de la percepción, el aprendizaje y el conocimiento; desde estas funciones el individuo selecciona, filtra e interpreta los estímulos sensoriales y ambientales que lo impactan, otorgándole significados de naturaleza idiosincrática a los eventos.
2. La Cognición es una mediadora entre el afecto y la conducta. El modelo cognitivo no postula una relación secuencial en la que la cognición siempre precede a la emoción, sino que asume que la cognición, la emoción y el comportamiento son constructos interactivos y recíprocamente determinados.
3. La cognición es accesible a la conciencia. No todos los procesos cognitivos son conscientes; por ello se los puede conocer y definir a través del trabajo de análisis.
4. El cambio cognitivo es central para el proceso de cambio del ser humano. A partir del cambio de los productos mediadores cognitivos, sus procesos y estructuras se logrará la mejoría de los síntomas comportamentales y emocionales.

Acorde al marco teórico expuesto, esta investigación parte de conceptos y factores relacionados con la deserción y prolongación de los estudios terciarios.

Con el término *abandono de los estudios* o *deserción* se hace referencia a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo del estudiantado con un denominador común, detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos (Cabrera et al., 2006a).

Es dable aclarar la envergadura que alcanzará esta categoría en la presente investigación:

- Dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución
- Dejar la carrera para iniciar otra en otra institución.
- Dejar la institución e irse a otra para completar los estudios iniciados.
- Renunciar a la formación terciaria y/o universitaria para iniciar otros itinerarios formativos o incorporarse al mercado laboral.
- Interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro.

Se entiende por *prolongación de la permanencia* el número de años adicionales a lo prescrito en el plan de estudios que un estudiante emplea para obtener el título de la carrera que estudia, ya sea de ciclo corto o largo (Cabrera, Bethencourt, González Afonso, Álvarez Pérez, 2006b).

La *integración* se refiere al grado y extensión en el cual un individuo comparte las actitudes normativas y los valores de los compañeros y de los que habitan en la estructura formal e informal de la comunidad de la cual es parte (Pascarella y Terenzini 1991).

La *Integración Académica* hace referencia a la congruencia existente entre el desarrollo intelectual del sujeto y el clima intelectual de la institución. El sujeto se sentirá más integrado en la medida en que sus capacidades le permitan dar respuestas satisfactorias al nivel de exigencia que plantee la institución (Cabrera et al., 2006b). Para Bean y Metzner (1985) las mismas son variables prominentes en los modelos de retención-deserción y representan el grado de Integración Académica del estudiante con la institución e incluye variables tales como destrezas y hábitos de estudio, consejería académica, disponibilidad de curso y otros.

La *Integración Social* se refiere a la extensión y calidad de las interacciones de los estudiantes con el sistema social del entorno universitario (Bean y Metzner, 1985).

Lazarus y Folkman (1986) definen Afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Hewitt (2002) define la Autoestima como una actitud acerca del sí mismo que está relacionada con las creencias personales sobre las propias habilidades, las relaciones sociales y los logros futuros. Es la dimensión evaluativa del autoconcepto,

en la que la persona se autoevalúa en una escala que varía de lo positivo entendida como autoafirmación, a lo negativo como la auto-denigración.

Rosenberg (1965) define a la Autoestima como una actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular, el sí mismo. Entiende a la Autoestima como un fenómeno actitudinal creado por fuerzas sociales y culturales. El nivel de Autoestima de las personas se relaciona con la percepción del sí mismo en comparación con los valores personales, que fueron desarrollados gracias al proceso de socialización. En la medida que la distancia entre el sí mismo ideal y el sí mismo real es pequeña, la Autoestima es mayor. Por el contrario, cuanto mayor es la distancia, menor será la Autoestima, aun cuando la persona sea vista positivamente por otros (Góngora y Casullo 2009a).

1.9. Limitaciones

No obstante lo expuesto, es necesario señalar algunas limitaciones al presente trabajo. Es importante aclarar que la investigación se ha desarrollado en instituciones privadas ya que no se ha obtenido una respuesta positiva para realizar la investigación en instituciones públicas. Por lo tanto la generalización de los resultados a otras carreras e instituciones terciarias es posible siempre dentro del carácter privado. Deberían realizarse investigaciones en instituciones estatales para poder establecer el alcance de los resultados en esa población.

Dados los objetivos y característica de la investigación llevada a cabo, y en búsqueda de aportar claridad en la lectura, en el Capítulo III se presenta el método y resultados de la Adaptación de la escala FAINREAD, en el Capítulo IV el método y resultados en relación al estudio del abandono o deserción de los estudios y en el Capítulo V se presenta el método y resultados del estudio de prolongación.

El Capítulo II reúne todo el marco teórico y el VI la discusión en torno a los estudios realizados.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1. Deserción y Prolongación de los Estudios en el Nivel Superior

El pasaje por la universidad nunca es indiferente; en el camino que se traza entre el ingreso y el abandono quedan metas, proyectos, anhelos que incrementan el bagaje de frustraciones y desorientación que experimentan los jóvenes. Los diferentes sistemas de ingreso, los años de escolaridad previa, la institución de la cual proceden, el nivel que alcanzaron en la misma, las destrezas que lograron incorporar, son factores decisivos a la hora de enfrentarse con el estudio. La vocación, problemas administrativos, trabas académicas, dificultades en el estudio, el inicio de la actividad laboral, el desarraigo que se da en algunos casos, son factores que intervienen en el momento de decidir si continuar estudiando la carrera elegida, elegir otra o dedicarse a trabajar. Muchos de estos interrogantes que se plantean los jóvenes, a veces, determinan el abandono (Parrino, 2012).

2.1.1. Definición de abandono y prolongación

De acuerdo a Tinto (1989) el estudio de la deserción de la educación superior implica tanto una variedad de perspectivas como una gama de diferentes tipos de abandono. Ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Desde la perspectiva del individuo la definición de abandono de los estudios es sumamente compleja, ya que necesariamente debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior. El ingreso de los estudiantes a los estudios terciarios se caracteriza, según este autor, por una gran diversidad de fines y proyectos no siempre identificados con la graduación; ni necesariamente compatibles con los de la institución. Desde la perspectiva institucional, la definición de deserción es, en algunos aspectos, una tarea más simple que hacerlo de acuerdo al punto de vista individual, ya que todos los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden, teniendo en cuenta las razones alegadas para hacerlo, ser clasificados como desertores.

La perspectiva institucional es tomada por varios autores para definir el abandono de los estudios. Himmel (2002) define la retención como la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta alcanzar su grado o título, siendo la deserción el antónimo de la persistencia, es decir el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado. Por su parte, DeRemer (2002) considera la deserción como la partida del estudiante de la institución, y posiblemente del sistema educativo en general. Lo opuesto a la

deserción es la persistencia o retención. Finalmente Tinto (1982) afirma que el abandono puede definirse como la deserción voluntaria del estudiante que se retira de la institución sin completar el programa académico en el que estaba matriculado.

Para Cabrera et al. (2006a), la deserción estudiantil o abandono de estudios son los términos adoptados en la cultura hispano-parlante para denominar a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo del estudiantado con un denominador común, detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos. Esta categoría incluye: (a) abandono involuntario, (b) dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución, (c) dejar la carrera para iniciar otra en otra institución, (d) dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados, (e) renunciar a la formación universitaria, (f) interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro, y (g) otras posibilidades.

Mientras que la deserción ha sido objeto de múltiples definiciones, existe un mayor acuerdo entre los teóricos para definir la prolongación de los estudios. Ésta puede ser entendida como el número de años adicionales a lo prescrito en el plan de estudio que un estudiante emplea para obtener el título de la carrera que estudia (Cabrera et al., 2006b).

2.1.2. Modelos explicativos del abandono

Una revisión de diversos estudios vinculados al abandono de los estudios superiores realizada por Álvarez Pérez, Cabrera Pérez, González Afonso y Bethencourt Benítez (2006) muestra una amplia variedad de causas atribuidas al fenómeno en estudio, como la baja expectativa de conseguir trabajo posterior, la mala formación previa, la baja Autoestima, la escasa Integración Social y Académica, la incapacidad para demorar recompensas o superar obstáculos, la elección inadecuada de estudios, las dificultades en las estrategias de aprendizaje, el ambiente familiar, entre otras.

Dada la importancia del tema de estudio numerosos investigadores han abordado dicha temática. Es importante diferenciar los trabajos que han realizado aportaciones teóricas, tratando de ofrecer conceptualmente una posible explicación al fenómeno del abandono y la prolongación de los estudios, de aquellas investigaciones que otorgan datos empíricos. En este sentido, Bean (1982) menciona la existencia de dos grandes grupos de modelos en relación al abandono de los estudios, aquellos descriptivos, no teóricos, y aquellos que se basan en una teoría que intenta explicar por qué se produce el abandono.

De acuerdo a Cabrera et al. (2006a) las variables identificadas en las investigaciones empíricas sobre las causas de la deserción corresponden a distintos tipos: psicoeducativas, evolutivas, familiares, económicas, institucionales y sociales. En relación a los modelos teóricos explicativos estos mismos autores los agrupan en cuatro grandes enfoques: modelo economicista, modelo psicopedagógico, modelo estructural y modelo de adaptación.

El modelo economicista sostiene que el abandono se debe a la elección por parte del estudiante de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que puedan producir en el futuro beneficios mayores respecto a los costos de permanencia en la universidad (Becker, 1962 y 1964; Schultz, 1961; Thurow, 1973, citado en Cabrera et al., 2006a). Se basa en la teoría del Capital Humano, según la cual un individuo invertirá tiempo y dinero en educación solo si los beneficios que obtiene son suficientes para cubrir los costos de la educación, y si la educación superior es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos mismos recursos.

Tinto (1975) reconoce la influencia de factores ajenos a las interacciones dadas al interior de la institución. Considerando a las decisiones individuales importantes de ser analizadas en términos de la percepción sobre los beneficios y costos que una determinada actividad tiene en relación a otra actividad alternativa. Según esta teoría las personas elegirán aquellas actividades que son percibidas como las que maximizan la relación beneficio/costo. En relación con la continuidad en los estudios universitarios, este punto de vista sostiene que los individuos tenderán a abandonar los estudios cuando perciban que la inversión de tiempo, energía y recursos en una actividad alternativa produzca una relación beneficio-costo superior a la que piensan que obtendrían manteniéndose en la institución.

Cabrera et al. (2006a) señalan que el modelo psicopedagógico surge a partir del trabajo teórico y empírico del grupo de su equipo de investigación, estando en esencia conformado por aspectos de los modelos de adaptación y estructural, más otras dimensiones de carácter psicoeducativo no incluidas en esos modelos. Las estrategias de aprendizaje, la capacidad para demorar las recompensas, la calidad de la relación profesorado-alumnado, la capacidad para superar obstáculos y dificultades, la capacidad para mantener claras las metas de largo plazo, la habilidad para fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro, son algunas variables psicopedagógicas registradas en investigaciones previas que estudian el abandono de los estudios. Muchas veces los estudiantes cuando ingresan a los estudios superiores se encuentran

con gran número de problemas y dificultades como exceso de asignaturas, sobre carga de contenidos de aprendizaje, limitación temporal para responder a tareas y trabajos académicos exigidos. Este ajuste al nuevo contexto para ciertos alumnos suele ser extremadamente difícil, produciéndose en muchos casos la deserción

El modelo estructural entiende que la deserción es el resultado de los diferentes subsistemas (político, económico, y social) que integran el sistema social en su conjunto, y que finalmente influyen en las decisiones del alumnado de desertar. Desde esta perspectiva se considera que el abandono es un fenómeno inherente al sistema social en su conjunto. Thomas (2002) partiendo del concepto de “hábito institucional” de Bourdieu y Passeron (1977) sugiere que la institución universitaria tiende a reproducir las normas y hábitos de un grupo social particular, limitando las posibilidades a los estudiantes de distinta procedencia social.

Finalmente, según el modelo de adaptación el abandono se produce debido a una insuficiente adaptación e integración del estudiante en el ambiente académico y social de la enseñanza universitaria. Este punto de vista es el adoptado por la mayor cantidad de trabajos de investigación sobre la retención de estudiantes. Dentro de estos modelos se destacan los de Spady (1970), Tinto (1975) y Pascarella (1980).

Otro agrupamiento de los modelos de deserción es el propuesto por Braxton, Shaw-Sullivan y Johnson (1997), basado en el énfasis asignado a los distintos tipos variables explicativas: individuales, del medio familiar, o institucionales. De este modo, distinguen cinco enfoques: (a) psicológico, (b) sociológico, (c) económico, (d) organizacional, y (e) interaccionista.

El enfoque psicológico se centra en los rasgos de personalidad que diferencian a aquellos alumnos que terminan sus estudios de aquellos que no lo hacen. El modelo de Fishbein y Ajzen (1975) es uno de los primeros bajo este enfoque. Se basa en el principio de que la realización de una acción está precedida por una intención de realizar la acción. De acuerdo a este modelo, la decisión de abandonar los estudios universitarios es el resultado de comportamientos pasados, las actitudes acerca de la deserción o persistencia y de las normas subjetivas respecto a estas acciones, lo que deriva en una intención conductual que finalmente se traduce en una acción concreta. Otros modelos dentro de este enfoque son los de Attinasi (1989) y Ethington (1990), que expandieron o completaron el modelo de Fishbein y Ajzen. En los modelos psicológicos las variables individuales del estudiante, sus atributos y características,

tienen un lugar relevante en la explicación de las razones del abandono de los estudios.

De acuerdo a Donoso y Shiefelbein (2007) en forma paralela al desarrollo de las explicaciones del fenómeno de la retención desde el enfoque psicológico, se producen los primeros modelos desde la perspectiva sociológica. Bajo esta perspectiva se enfatiza la influencia de factores externos al individuo en la retención, los que se suman a los psicológicos. Dentro de este enfoque se encuentra el modelo de Spady (1970) que constituyó el primer modelo completo de abandono – retención universitaria (Bean, 1982). Este modelo se basa en la teoría de suicidio de Durkheim, la cual señala que la probabilidad de suicidio se reduce si se comparte una serie de valores grupales y se cuenta con el apoyo de las amistades. Spady, por analogía, considera que estos factores también reducen la probabilidad de abandonar los estudios. En su modelo, los valores compartidos con el grupo, los resultados académicos, la congruencia normativa y el apoyo de amigos se espera que aumenten la Integración Social. Una mayor Integración Social lleva a una mayor satisfacción y ésta a un mayor compromiso con la institución, reduciéndose de este modo la posibilidad de abandonar los estudios.

El enfoque económico se concentra en los aspectos financieros pero también en otros tipos de costos asociados con los estudios de educación superior. Las investigaciones en esta línea han incluido otras variables demográficas y académicas, pero siempre con el objetivo de controlar las fuentes de variación que pueden encubrir los efectos directos de los costos de los estudios sobre la retención de los estudiantes. Entre los trabajos que se ubican dentro de este enfoque podemos mencionar los de Braxton, Brier y Hossler (1988); Cabrera, Stampen y Hansen (1990) y Cabrera, Nora y Castañeda (1992). Este enfoque, al igual que el modelo economicista de Cabrera et al. (2006a) responde a un análisis costo – beneficio del estudiante, el cual opta por abandonar los estudios cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los que obtendrían de otras actividades alternativas.

El enfoque organizacional analiza la deserción desde las características de la institución de educación superior, en cuanto a los servicios que ésta ofrece a los estudiantes que ingresan en ella (Himmel, 2002). En estos modelos cobran especial relevancia la calidad de la docencia y la experiencia de aprender en forma activa por

parte de los estudiantes en las aulas, las cuales influyen de manera positiva en la Integración Social del estudiante (Braxton et al., 1997).

El enfoque interaccionista otorga especial importancia a la interacción de los estudiantes con los sistemas académicos y sociales de la institución educativa. El modelo de Tinto (1975) se encuentra dentro de este enfoque y es el más divulgado y utilizado en los estudios de retención.

Al igual que el modelo de Spady, el modelo desarrollado por Tinto describe el abandono como un proceso longitudinal. Si bien el modelo de Tinto es más lineal que el de Spady, contiene básicamente los mismos elementos y se fundamenta también en la teoría del suicidio de Durkheim. La mayor diferencia entre estos dos modelos se encuentra en que, en el modelo de Tinto, las variables compromiso con la meta educativa y compromiso institucional se consideran dos veces; una al momento de matricularse, siendo estas variables producto de las características previas a la matriculación; y la segunda aparenta ser el producto de la Integración Académica del estudiante (Bean, 1982).

De acuerdo a Tinto (1987) los estudiantes atraviesan un proceso longitudinal de integración a la comunidad universitaria que pasa por varias etapas. Utilizando nociones de la teoría de Van Gennep sobre ritual de transición, define las tres principales etapas como de integración: (a) separación de la comunidad anterior, como la escuela superior o el hogar; (b) transición a la nueva comunidad a través de valores y expectativas compartidas con la nueva comunidad; y (c) incorporación a la nueva comunidad adoptando las normas y patrones de conducta de la misma. Si este ritual de transición es incompleto es más probable el abandono de los estudios (Christie y Dinham, 1991; Bean, 1990; Tinto, 1987).

Tinto (1975) propone que el grado en el que el estudiante se integra en los sistemas académicos y sociales formales e informales de una institución es determinante respecto a si continuará o abandonará los estudios. Postula que los estudiantes entran a la universidad con una serie de características individuales en las que se incluyen aspectos familiares y sociales (ej. educación de los padres, estatus social, etc.), atributos individuales (ej. aptitudes, raza, sexo), habilidades (ej. intelectuales y sociales), recursos financieros, inclinaciones (ej. actitudes, motivaciones, preferencias intelectuales y políticas), y experiencias previas con el estudio (ej. resultados académicos en el secundario). El compromiso inicial de los estudiantes con la institución y con el objetivo de la graduación universitaria, así como

la decisión de abandono, están directamente influenciadas por las características individuales con las que el estudiante ingresa.

Mientras la Integración Social se refiere a la calidad de las interacciones con la institución y el grupo de compañeros, la Integración Académica está determinada principalmente por el rendimiento académico del estudiante y por su nivel de desarrollo intelectual. La interacción con la institución es considerada en el modelo de Tinto como parte de la Integración Social, pero claramente sugiere que esta interacción también mejora la Integración Académica.

Otro modelo longitudinal adaptativo del proceso de abandono de los estudios es el de Pascarella (1980), el cual enfatizó la importancia de los contactos informales del estudiante con los miembros de la facultad. Al igual que los modelos de Spady (1970) y Tinto (1975) tiene como sustento teórico la Integración Social y Académica del estudiante con la institución. En este modelo las características previas del estudiante interactúan con la imagen institucional, las prácticas administrativas, el tamaño de la institución, los procesos de admisión, los estándares académicos y otros. A su vez, estos factores institucionales influyen el contacto informal con los miembros de la facultad, otras experiencias universitarias y resultados educacionales, esperando que éstos últimos tengan una influencia directa sobre la decisión de abandonar o continuar los estudios.

Numerosos estudios han intentado validar el modelo teórico de Tinto. Uno de esos intentos es el desarrollado por Pascarella (1982) que tiene como aspecto destacable el haber considerado una muestra multi-institucional. El estudio, realizado sobre 2.326 estudiantes de primer año de once instituciones educativas que incluían universidades con residencia, universidades privadas de artes liberales, instituciones no residenciales con carreras de dos años e instituciones no residenciales con carreras de cuatro años. Los hallazgos de la investigación son los siguientes:

1. Las diversas medidas de Integración Social y Académica bajo el concepto de Tinto explicaron incrementos modestos pero significativos en la varianza en las decisiones de abandono o persistencia voluntaria de los estudiantes de primer año, incluso cuando se tomó en cuenta una amplia gama de características previas de los estudiantes. Algunas medidas de participación institucional tuvieron efectos positivos directos sobre persistencia y son susceptibles a las políticas administrativas y de planificación.

2. Las relaciones entre los constructos de Integración Social / académica, compromiso institucional, el compromiso con la meta de graduación y persistencia se caracterizó por una mayor coherencia con las expectativas del modelo teórico en el caso de los estudiantes de artes liberales y universidades con residencia que en el caso de las instituciones no residenciales de dos o cuatro años. No es sorprendente que el concepto de Integración Social tenga poca relevancia para los estudiantes que no residen en la institución.
3. Al incorporar a la ecuación de predicción una serie de términos de producto cruzado que evaluaron la influencia diferencial de varias dimensiones de la participación social y académica de los diferentes tipos de estudiantes, se lograron aumentos sustanciales y significativos en la explicación de la varianza en las decisiones de persistencia / abandono. Este hallazgo sugiere que estas decisiones durante el primer año son el resultado de una compleja interacción de diferentes influencias. El análisis solo de los efectos principales que han caracterizado la investigación previa sobre abandono puede no captar esta complejidad.

En la investigación anterior la Integración Social no mostró ser una variable significativa en la explicación de las decisiones de abandono / persistencia para aquellos estudiantes que no residen en la institución educativa. Esto mostraría cierta falla del modelo de Tinto para explicar el proceso de abandono en este tipo de estudiantes. Walleri y Peglow-Hoch (1988, citados por Kerka, 1989), refieren un número de estudios que encontraron inconsistencias en el modelo de Tinto cuando es aplicado a estudiantes no tradicionales, sugiriendo que la persistencia en los estudios de este tipo de estudiantes es independiente de la Integración Social.

Bean y Metzner (1985) desarrollaron un modelo de retención-abandono que pretende explicar el proceso de deserción en los estudiantes universitarios no tradicionales. De acuerdo a estos autores es muy difícil desarrollar un perfil de un estudiante típico no tradicional ya que las características de los mismos son muy heterogéneas, por eso centran su propia definición en las diferencias entre los estudiantes no tradicionales y los tradicionales. De este modo, si uno define al estudiante tradicional del sistema educativo universitario de Estados Unidos, como aquel que reside en el campus, tiene entre 18 y 24 años de edad y asiste a la universidad a tiempo completo, es posible aunque no enteramente satisfactorio,

considerar como no tradicional a cualquier estudiante que no cumpla con alguna de las tres características.

Horn y Carroll (1996) caracterizaron a los estudiantes sub-graduados no tradicionales de acuerdo a una serie de atributos o características: (a) posponen la entrada a la universidad por al menos un año luego de finalizar la escuela secundaria, (b) no tienen un diploma de Escuela Superior, incluyendo los que se gradúan por exámenes libres, (c) se matriculan a tiempo parcial en la universidad, (d) son financieramente independientes de sus padres, (e) tienen dependientes además del cónyuge, (f) son padres solteros, y (g) trabajan a tiempo completo mientras estudian en la universidad. De acuerdo a la cantidad de los atributos mencionados que posea el estudiante, los autores realizan la siguiente clasificación: (a) uno o ningún atributo: tradicional o mínimamente no tradicional, (b) dos o tres atributos: moderadamente no tradicional, y (c) cuatro o más atributos: altamente no tradicional. Según los autores, estas características tienen el potencial de aumentar el riesgo de abandonar los estudios universitarios ya que están relacionados adversamente con la persistencia o retención universitaria.

Según Bean y Metzner (1985) los estudiantes tradicionales asisten al colegio o a la universidad por razones académicas y sociales, mientras que para los estudiantes no tradicionales las razones académicas son las más importantes, distinguiéndose por la poca intensidad y duración de su interacción con las estructuras sociales de la institución. Los estudiantes no tradicionales utilizan en menor grado los servicios universitarios y tienen una mayor interacción con el ambiente externo como el grupo familiar y los compañeros de trabajo.

Bean (1990) señala que la decisión de darse de baja de los estudiantes no tradicionales se basa principalmente en cuatro grupos de factores o variables: variables definitorias y de trasfondo, variables académicas, variables ambientales y variables de interacción social. En el modelo, las variables definitorias y de trasfondo se refieren a las características del estudiante previas al ingreso a la institución, como la edad, el sexo, las metas educativas, el tipo de estudiante, la educación de los padres y el desempeño en la escuela secundaria. Las variables de Integración Académica incluyen las destrezas y hábitos de estudio, consejería académica, ausentismo, disponibilidad de cursos y la certeza con el área de estudio. Las variables ambientales son variables estructurales opuestas a las variables organizacionales y sobre las cuales la institución tiene poco o ningún control (Bean y Metzner, 1985). Entre otras, estas

variables se relacionan con las finanzas del estudiante, su horario de trabajo, responsabilidades familiares, oportunidad de transferencia a otra institución y el apoyo de personas externas a la institución como cónyuge, hijos, compañeros de trabajo y amigos fuera de la universidad. Finalmente, las variables de Integración Social se refieren al grado y la calidad de la interacción del estudiante con el sistema social de la institución (Pascarella, 1982). La medición de la Integración Social típicamente incluye el grado de participación del estudiante en actividades extracurriculares, amistades dentro de la institución, relación con los profesores fuera de clase, evaluación de los estudiantes sobre la calidad de esas experiencias y una evaluación global de la satisfacción del alumno con su vida social o con las oportunidades sociales dentro de la institución.

El modelo de Bean y Metzner (1985) incluye un conjunto de variables agrupadas bajo la denominación “Resultados Psicológicos”, que son producto de la interacción de las variables de trasfondo, sociales, académicas y ambientales. Las variables incluidas en este concepto son: utilidad, satisfacción, compromiso con la meta y grado de Estrés. El modelo prevé que los Resultados Psicológicos son principalmente el resultado de las variables académicas y ambientales, teniendo un efecto indirecto sobre la decisión de abandono al actuar a través de las intenciones, que en el modelo se designan como “Intención de Abandonar”. En la Figura 1 se presenta el esquema conceptual del este modelo.

De acuerdo a este modelo conceptual la decisión de abandonar de los estudiantes no tradicionales se ve influida directamente y en forma importante por la Intención de Abandonar, el resultado académico, las variables de trasfondo y las variables ambientales. Las variables de Integración Académica se espera que influyan más en forma indirecta que directa, a través del resultado académico, la Intención de Abandonar y el Resultados Psicológicos, el que a su vez influye en la Intención de Abandonar y ésta en la decisión de abandono. Las variables de Integración Social tendrían solo posibles efectos directos o indirectos sobre la decisión de abandonar los estudios, dadas las características no tradicionales de los estudiantes y su consecuente menor interacción con el ambiente social de la institución.

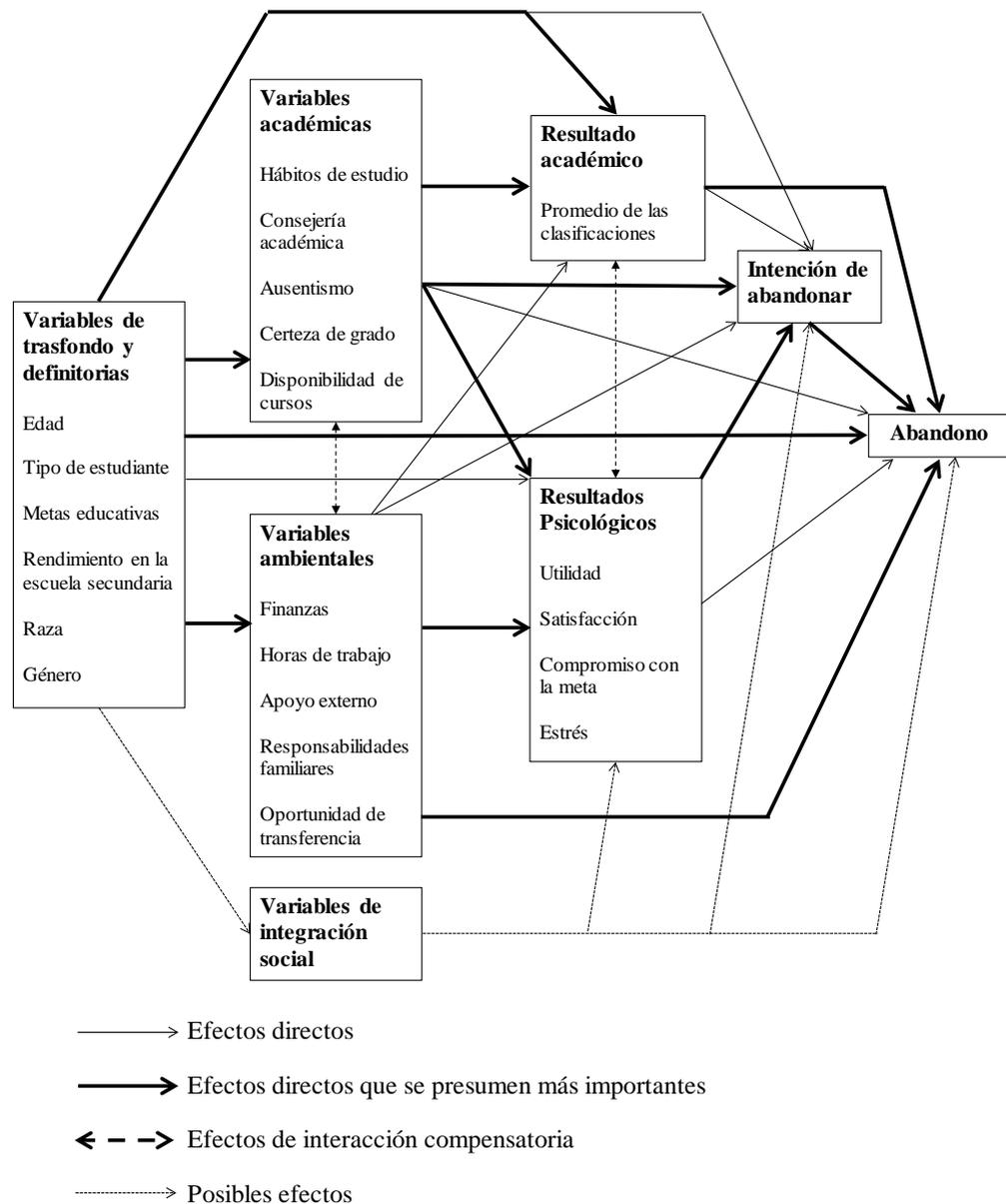


Figura 1. Modelo de Bean y Metzner (1985)

Fuente: Bean y Metzner (1985)

El modelo incluye dos efectos de interacción compensatorios. Las interacciones predichas son similares a los efectos compensatorios entre la Integración Social y Académica identificados por Tinto (1975) y descubiertos por Pascarella y Chapman (1983). Se presume que las variables ambientales son más importantes para los estudiantes no tradicionales que las variables académicas. De este modo, cuando ambas, las variables académicas y del ambiente, son buenas (favorables para la persistencia) el modelo prevé que los estudiantes permanecen en la institución. Cuando ambas no son buenas, es probable que los estudiantes abandonen. Cuando las variables académicas son buenas pero las ambientales no, el modelo prevé que los

estudiantes abandonen sus estudios ya que los efectos positivos de las variables académicas sobre la retención no se verían. Finalmente, cuando el apoyo del ambiente externo es bueno y las variables académicas no, se espera que los estudiantes permanezcan en la institución. El Apoyo Externo compensa lo bajo de las variables académicas. En el caso de alumnos no tradicionales, el apoyo del ambiente/entorno compensa un apoyo académico débil o deficiente, pero lo contrario no se observa.

El segundo efecto compensatorio se da entre el resultado académico y el Resultados Psicológicos. Se espera que los estudiantes que tengan buenos resultados en ambas variables permanezcan en la institución. Pero los estudiantes pueden dejar sus estudios a pesar del buen promedio académico si perciben un bajo nivel de utilidad, de satisfacción, de compromiso con la meta o tienen un alto nivel de Estrés. Otros pueden continuar en la institución aunque su promedio no sea bueno si perciben que ir a la universidad tiene un Resultados Psicológicos positivo. Nuevamente, los factores no académicos compensan el bajo nivel de éxito académico, mientras que un buen rendimiento académico solo conlleva a que el alumno permanezca cuando va acompañado de Resultados Psicológicos positivos.

Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler (1992) realizaron un estudio para analizar la convergencia entre los modelos de Tinto y de Bean y Metzner. A través de la revisión de la literatura y el empleo de las técnicas de análisis factorial y análisis longitudinal sobre una muestra de 2.453 estudiantes de pregrado, examinaron empíricamente la convergencia y validez discriminante entre estas dos teorías y documentaron el grado en que ambas teorías se pueden combinar para clarificar el conocimiento del proceso de abandono/persistencia de los estudios universitarios. Señalaron en su estudio, que la teoría de Tinto es la más estudiada y validada, sin embargo, la teoría de Bean muestra una mayor varianza en la intención de persistir que el modelo de Tinto. Atribuyeron esta diferencia a que la teoría de Bean incluye el rol de los variables ambientales que no son considerados en la teoría de Tinto. El estudio concluyó que ambas teorías no son exclusivas sino complementarias y combinadas, pueden contribuir a una mejor comprensión del proceso de abandono. Ambos modelos concluyen correctamente que la persistencia en la institución educativa es el resultado de la complejidad de las interacciones exitosas entre los individuos y los factores institucionales.

Metzner y Bean (1987), realizaron el primer estudio para determinar la validez de su modelo de abandono/retención en estudiantes sub-graduados no tradicionales.

La muestra consistió en 624 estudiantes de primer año de una universidad urbana del medio-oeste de Estados Unidos, que no residían en el campus y que estudiaban a tiempo parcial. Los investigadores elaboraron un cuestionario para obtener información respecto a 26 variables, el cual administraron a los estudiantes durante el primer semestre de estudios en la institución. La persistencia o abandono de los estudios de los alumnos que participaron en la investigación se verificó un año académico más tarde. Utilizando un análisis de regresión múltiple, identificaron las variables que aportaban a cada una de las diferentes categorías de variables del modelo e identificaron los efectos indirectos e indirectos de estas variables sobre la retención de los estudiantes no tradicionales.

El estudio mostró que la decisión de abandono de los estudiantes entrevistados es una función del promedio general de notas, del total de créditos matriculados y de la Intención de Abandonar. A su vez, sobre la Intención de Abandonar se observó una influencia directa de la evaluación de los estudiantes sobre utilidad de la educación para lograr futuros empleos, la satisfacción con el rol del estudiante, la oportunidad de transferencia y la edad. Además, el ausentismo, la edad, los resultados en la escuela secundaria y la raza influyeron en la decisión de abandono de una manera indirecta a través del promedio general de notas. Tal como predijo el modelo de Bean y Metzner (1985), no se encontraron efectos directos sobre la retención por parte de las variables de interacción social. Por otro lado, contrario a lo esperado, no se evidenciaron efectos directos de las variables ambientales sobre el abandono/retención, aunque aparentemente estas variables median a través de la Intención de Abandonar. Los autores concluyeron que, en general, los datos validaron la utilidad y aplicabilidad del modelo de Bean y Metzner a los estudiantes universitarios no tradicionales.

Farabaugh (1989 citada en Torres Nazario, 2003) realizó un estudio para validar una versión modificada del modelo de Bean y Metzner. La investigadora eliminó cuatro variables de trasfondo justificando la razón de ello. Por ejemplo, en muchas instituciones, variables como las notas de la escuela secundaria no siempre se recogen como parte del proceso de admisión. Otras tres variables fueron reubicadas. Analizando el criterio de secuencia temporal de las variables reubicó las siguientes variables de trasfondo: tipo de estudiante (a tiempo completo o parcial) y metas educativas. Entendió que el tipo de estudiante es una característica que ocurre como parte del proceso académico, por lo que debe reubicarse en la categoría de variables académicas. Además, la meta educativa la reubicó en una categoría separada,

argumentando que el estudiante no hereda las metas y el compromiso con la meta, las cuales se desarrollan a través de la experiencia, exposición, familiarización e interacción del estudiante con los procesos educativos. Para el análisis estadístico utilizó el método de análisis de trayectoria. Aunque su modelo modificado no alcanzó el poder predictivo del de Bean y Metzner, Farabaugh estimó que debido a la técnica estadística que utilizó, su estudio ayuda a explicar los efectos directos e indirectos de las variables de abandono/retención. Recomendó, además, que se incluya como parte del proceso de admisión a la universidad, toda la información necesaria que aporte a la variable Intención de Abandonar los estudios.

Stahl y Pavel (1992) pusieron a prueba el modelo de Bean y Metzner sobre una muestra de 597 estudiantes en una universidad de la comunidad urbana con cursos de dos años de duración. Si bien la mayoría de los estudiantes de este tipo de instituciones son no tradicionales, eso no quiere decir que el modelo de Bean y Metzner (1985) sea ideal para las universidades de dos años (Davidson, 2011). Utilizando modelos de ecuaciones estructurales los autores no encontraron un buen ajuste del modelo a los datos. A partir de su estudio, construyeron un modelo alternativo denominado “Modelo conceptual de retención de estudiantes de universidades comunitarias”. Aunque la agrupación de observaciones fue modificada, el nuevo modelo aún conservaba muchas de las características y variables como originalmente fueron presentadas por Bean y Metzner (1985). El estudio encontró que las variables ambientales tenían efectos directos e indirectos sobre la retención de los estudiantes, pero llamativamente estos efectos fueron en la dirección opuesta a la predicha por Bean y Metzner.

Torres Nazario (2003) realizó una investigación con el objetivo de identificar los factores que inciden en la retención de los estudiantes adultos del programa ADVANCE, programa de educación universitaria para adultos, desarrollado por la Universidad Interamericana de Puerto Rico. En la misma se analizó la aplicabilidad del modelo de abandono-retención de estudiantes adultos de Bean y Metzner (1985). Los resultados del estudio mostraron que las variables de trasfondo, estado civil, tipo de estudiante, promedio de la escuela superior y el número de pendientes (personas a cargo del estudiante) tienen efectos sobre la retención. Dentro de las variables académicas, el ausentismo y los hábitos de estudio tienen efectos directos sobre la retención; mientras que la certeza de grado y la disponibilidad de los cursos tienen posibles efectos. En tanto que la variable consejería académica no mostró tener efecto

sobre la retención. En relación a las variables de Integración Social, solo la variable amistad mostró tener efecto directo; no observándose en el resto (apoyo social e interacción con la facultad) un efecto significativo. En lo referido a las variables ambientales, la oportunidad de transferirse y el Apoyo Externo, produjeron efectos directos sobre la retención; mientras que la variable horas de trabajo mostró posibles efectos. No mostrando efectos significativos finanzas y responsabilidad familiar. Las dos variables de resultados académicos (promedio universitario y materias aprobadas) mostraron tener efectos directos. En cuanto a Resultados Psicológicos solo la variable satisfacción mostró tener efecto directo; mientras que el Estrés mostró posibles efectos. En tanto que compromiso con la meta y utilidad no mostraron efectos. Por último la variable Intención de Abandonar mostró tener posibles efectos.

Brown (2007) realizó una validación del modelo de Bean y Metzner (1985). Basándose en información secundaria en relación a estudiantes de primer año de una institución universitaria con cursos de dos años, utilizó un modelo de ecuaciones estructurales para examinar los efectos directos e indirectos sobre la decisión de abandono. Los resultados mostraron que las características demográficas y el tipo de estudiante no afectan directamente a la persistencia, pero sí indirectamente actuando a través de lo que Bean y Metzner denominan variables ambientales. Estas incluyen la cantidad de horas de trabajo, la cantidad de hijos dependientes y la situación financiera. Adicionalmente, el tipo de estudiante y las características demográficas no produjeron efectos significantes sobre las experiencias de los estudiantes, la satisfacción global con la institución y los resultados académicos.

Bean y Eaton (2000) desarrollan un modelo donde incorporan variables psicológicas a los esquemas conceptuales de los modelos tradicionales de abandono/retención de los estudios universitarios. De acuerdo al mismo, los individuos ingresan a la universidad con atributos psicológicos moldeados por experiencias, habilidades y autoevaluaciones particulares que van más allá del género, la etnicidad o la edad. Dentro de los atributos psicológicos, destacan la autoevaluación sobre la eficacia (¿tengo la confianza para tener un buen desempeño académico en esta institución?), creencias normativas (¿las personas más importantes de mi vida creen que ir a la universidad es una buena idea?) y comportamiento pasado (¿tengo experiencias sociales y académicas que me hayan preparado para tener éxito en la universidad?)

Las reacciones emocionales al ambiente universitario son las que motivan al estudiante a buscar estrategias de adaptación; para así sentirse más cómodo e integrado. Para entender la Integración Social y Académica dentro del modelo desarrollado por Bean y Eaton (2000) cobran especial relevancia la evaluación de autoeficacia, el comportamiento de Afrontamiento y locus de control (Bean y Eaton, 2001).

En Argentina poco se sabe respecto de las condiciones que determinan tanto el acceso a las instituciones de educación superior como la permanencia y la apropiación efectiva de conocimientos por parte de los estudiantes (Kisilevsky y Veleda, 2002). Dichas autoras enuncian al menos dos conjuntos de condiciones que determinan tanto la permanencia en las instituciones como la apropiación efectiva de conocimientos y la obtención de los diplomas: En primer lugar, el acceso al saber depende de determinadas condiciones sociales y condiciones pedagógicas.

En la Universidad Nacional de Rosario, en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, Antoni (2003) llevó a cabo una investigación durante los años 1997 a 2000. En dicho trabajo aborda la problemática de la deserción bajo el supuesto de que si el desempeño académico es adecuado, es decir si no se produce fracaso académico, especialmente al inicio del estudio universitario, es altamente probable que no se produzca la deserción. La investigación, entonces, se centra en analizar la incidencia de algunos factores seleccionados en el rendimiento académico: el ambiente socioeconómico de la familia, la personalidad del estudiante, los hábitos de estudio pre-adquiridos y su nivel de capacidad intelectual.

Las conclusiones de la investigación muestran una clara relación entre las caracterizaciones positivas de las variables vinculadas al ambiente familiar y el buen desempeño académico, y de las caracterizaciones negativas con los niveles más bajos de desempeño. También se encontró que cuanto mayor sea el nivel económico de la familia, mejores eran los desempeños académicos, aunque la autora estima que esto no debe entenderse tanto por una incidencia directa del factor económico sino más bien por la relación entre éste y el grado de seguridad y confianza del alumno. Los resultados muestran, por otra parte, una clara asociación entre la preparación previa del alumno y el desempeño académico; poseer buenos hábitos de estudio, valorizar el estudio grupal, no tener dificultades iniciales en el estudio son todos aspectos que favorecen el buen rendimiento. La capacidad intelectual también mostró una influencia relevante en el desempeño alcanzado.

Se puede mencionar también un trabajo llevado a cabo por Giovagnoli (2002) que investiga el problema de la deserción y graduación de los estudiantes universitarios. La investigación plantea dos objetivos principales: el primero es investigar cuándo es más probable que un alumno abandone o se gradúe en la universidad y el segundo es identificar cuáles son las características socioeconómicas y los factores personales que más se relacionan con la duración y riesgo de cada evento. La investigación, desarrollada sobre una cohorte de estudiantes de Contador Público de la Universidad Nacional de Rosario, permite concluir que la educación de los padres y el tipo de colegio secundario al que asistió el alumno son importantes en la explicación de las diferencias de riesgo de deserción y probabilidades condicionales de graduación. Por otro lado, el riesgo de abandono para el varón resultó ser 1.36 veces mayor que el de una mujer y también tiene menos probabilidad de finalizar exitosamente la carrera aquel que trabaja al mismo tiempo que estudia respecto a aquel que no trabaja.

Una investigación llevada a cabo por Garzuzi (2008) estudia los procesos vocacionales identitarios del joven actual y su impacto en el logro universitario. Los objetivos de esta investigación fueron: Describir la incidencia de la variable vocacional en la deserción universitaria, vincular los procesos de construcción de la identidad con los niveles de logro en términos de continuidad o abandono de los estudios universitarios, elaborar una tipología de la identidad en el marco de los procesos vocacionales en el contexto actual de la elección vocacional, develar qué aspectos de la identidad están conservados e integrados. Este estudio concluye que los alumnos que transitaron procesos vocacionales poco completos e integrados tendían a abandonar los estudios universitarios; afirmándose que los procesos vocacionales poco maduros se constituyen en factores de riesgo para la continuidad de los estudios universitarios.

Se puede concluir que en el relevamiento realizado en relación al tema del abandono de los estudios se han encontrado diversas investigaciones pero, en la Argentina, ninguna de ellas ha tomado específicamente la Integración Social y Académica en dicha problemática como variable de estudio; ni ha abordado la influencia que en estas variables tienen las estrategias de Afrontamiento y la Autoestima del estudiante.

2.1.3. La prolongación de los estudios

En relación a las razones específicas del alumnado que prolonga sus estudios la investigación de Álvarez Pérez et al (2006) señala: problemas económicos y laborales (incompatibilidad) (41,4%); características de la carrera (estructura, metodología, cambio de plan e incompatibilidades, no cumplió las expectativas, etc.) (32,2%); falta de motivación por la carrera y de expectativas laborales (27,5%); gran exigencia de la titulación y del profesorado (26,3%); problemas personales (22,5%); dificultades con el profesorado y la administración (incomprensión, falta de motivación) (21%); muerte o enfermedad de familiares (8,2%); y, finalmente, algunas cuestiones más puntuales e individuales fueron: incompatibilidad con otra titulación, dejadez, no acceder a la carrera que quería, tomárselo de forma muy relajada, inmadurez intelectual, no tomárselo en serio, no tener claro si era esa la titulación deseada, inadaptación, no trabajar bien en grupo, escasos conocimientos previos.

En el estudio de la deserción de los estudios terciarios y/o universitarios cobra importancia central la estructura y organización de la educación superior en cada país. Esto lleva al surgimiento de investigaciones donde se consideran diferentes variables intervinientes.

2.2. La Autoestima y el Estudiante Universitario

La Autoestima como constructo psicológico fue introducida por William James a fines del siglo XIX (James, 1890), pudiéndose considerar uno de los constructos más antiguos de la psicología científica. Dicho autor sostuvo que la Autoestima es la evaluación de la propia percepción que hacen las personas sobre el éxito o fracaso en el logro de los objetivos que se han fijado. Describe la Autoestima como el resultado de la proporción entre éxito alcanzado y las pretensiones. Así, Autoestima es igual al Éxito dividido las Pretensiones.

Psicólogos humanistas como Maslow, Rogers y Bettelheim han afirmado que la Autoestima cobra importancia central para que el hombre alcance su plenitud y autorrealización que es expresión del sí mismo.

La importancia de la alta Autoestima radica en que puede fomentar la confianza necesaria para hacer frente a problemas difíciles; permitiendo a la persona persistir después de una falla o fracaso (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003).

El concepto de Autoestima proviene del interaccionismo simbólico. Con el paso del tiempo se han llevado a cabo muchos trabajos tanto de elaboración teórica

como de investigación empírica vinculados con este concepto. En líneas generales, los autores que provienen de la tradición de la Psicología Social tienden a utilizar el término autoconcepto (*Self-concept*) mientras que los que provienen campo de la Psicología de la Educación utilizan con mayor frecuencia el término Autoestima (*Self-esteem*). En el primero se subraya el autoconocimiento y en el segundo la autoevaluación (Casal, Masjuan y Planas 1991).

La delimitación conceptual del autoconcepto y de la Autoestima durante algún tiempo no fue clara. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) sostienen que la distinción entre auto-descripción y auto-evaluación no está clara ni empírica ni conceptualmente, por ello conceptos como autoconcepto y Autoestima fueron utilizados indistintamente para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo.

La distinción entre los aspectos descriptivos y evaluativos del autoconcepto no está demostrada empíricamente.

Hacia fines de la década de los ochenta algunos autores le otorgaron un significado más amplio incluyendo un componente descriptivo y otro afectivo o valorativo que es la Autoestima (Franks y Marolla, 1976; Rosenberg, 1979; Stryker, 1980).

La Autoestima hace referencia a la valoración que la persona hace de sí misma, incluye los aspectos evaluativos y afectivos. En este sentido, una persona puede tener una imagen favorable de sí misma, o bien puede que esta imagen sea altamente desfavorable (Cava, Musitu y Vera, 2000).

Según Stets y Burke (2003) el auto-concepto es el conjunto de significados que tenemos para nosotros mismos cuando nos observamos a nosotros mismos. Se basa en nuestras inferencias acerca de quiénes somos en función de cómo actúan los demás hacia nosotros, nuestros anhelos y deseos, y nuestras auto-evaluaciones.

Hewitt (2002) define la Autoestima como una actitud acerca del sí mismo que está relacionada con las creencias personales sobre las propias habilidades, las relaciones sociales y los logros futuros. Es la dimensión evaluativa del autoconcepto, en la que la persona se autoevalúa en una escala que varía de lo positivo entendida como autoafirmación, a lo negativo como la auto-denigración.

Casullo (2006) enmarcado dentro del paradigma de la psicología positiva, utiliza la noción de *Capital Psíquico* para hacer referencia al conjunto de factores y procesos que le permiten al sujeto aprender a protegerse y a sobrevivir, generando fortalezas personales. En ese conjunto de fortalezas se incluyen las capacidades

emocionales, las capacidades para establecer vínculos interpersonales, las capacidades cognitivas para adquirir y usar formas de conocimiento, habilidades psíquicas para lograr una mejor participación ciudadana y sistemas e valores como metas orientadoras de los comportamientos. El concepto de Autoestima es una de las capacidades emocionales incluidas en el capital psíquico (Casullo y Fernandez Liporace, 2007).

Algunos autores relacionan el concepto de Autoestima con el de autoeficacia.

La teoría de la autoeficacia ha sido descrita por Bandura (1997). Se define autoeficacia como la percepción de un individuo respecto de su habilidad para actuar de un modo en particular para asegurarse un resultado específico. La autoeficacia es específica para cada tarea. Cuando un individuo cree ser competente, gana autoconfianza y desarrolla un nivel de persistencia y de logro más alto en la tarea y desarrolla objetivos más altos para lograr en esa actividad. A medida que crece la autoeficacia social y académica, también crece la Integración Académica y Social (Bean y Eaton, 2001).

Luego de hacer una profunda revisión bibliográfica Frank, Plunkett y Otten (2010) concluyen que mientras algunos autores argumentan que la Autoestima global y la autoeficacia general son esencialmente el mismo constructo porque pueden estar altamente correlacionados, otros diferencian claramente ambos conceptos al considerar que la Autoestima se refiere a una evaluación afectiva de los sentimientos generales de autovaloración, mientras que la autoeficacia general es una evaluación cognitiva de las capacidades de uno para iniciar, persistir y lograr metas específicas.

Reina, Olivia y Parra (2010) sostienen que existen razones para pensar que ambos aspectos guardan relación entre sí, ya que el sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afectará en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su Autoestima.

El estudio de las relaciones entre apoyo social y Autoestima tiene una larga tradición, por otra parte, el apoyo social ha sido reconocido como un factor significativo en la formación de la Autoestima de los adolescentes (Hoffman, Levy-Shiff y Ushpiz, 1993, citado en Leiva, Pineda y Encina, 2013)

Una de las escalas más utilizadas a nivel internacional para evaluar la Autoestima global es la escala de Rosenberg (1965). Este autor define a la Autoestima como una actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular, el sí mismo.

Entiende a la Autoestima como un fenómeno actitudinal creado por fuerzas sociales y culturales. El nivel de Autoestima de las personas se relaciona con la percepción del sí mismo en comparación con los valores personales, que fueron desarrollados gracias al proceso de socialización. En la medida que la distancia entre el sí mismo ideal y el sí mismo real es pequeña, la Autoestima es mayor. Por el contrario, cuanto mayor es la distancia, menor será la Autoestima, aun cuando la persona sea vista positivamente por otros (Góngora y Casullo 2009a).

En la Argentina, Góngora y Casullo han realizado una adaptación y validación de la escala de Autoestima de Rosenberg en población general y clínica de la Ciudad de Buenos Aires (Góngora y Casullo 2009a).

González-Pienda, Núñez Pérez, Glez-Pumariega y García-García (1997) presentan al autoconcepto como una de las variables relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional y afirman que las múltiples investigaciones que le abordan coinciden en destacar su papel en la regulación de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico. Ellos realizan una integración de la información existente sobre el autoconcepto, en búsqueda de armonizar el cúmulo de información de la que se dispone, con el objetivo de crear un modelo hipotético que describa brevemente las características y pilares básicos.

En el modelo de autoconcepto que plantean en su investigación se diferencian tres dimensiones importantes de análisis: la conceptual, la estructural y la funcional. En la dimensión conceptual se destacan las dos vertientes del autoconcepto: descriptiva o autoimagen y la valorativa o Autoestima. La Autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, no sólo respecto de lo que me gustaría ser (por tener un gran valor e importancia para mí), sino también de lo que a los demás les gustaría que yo fuese (por el valor que ello tiene para aquéllos).

En cuanto a la dimensión estructural, destacan cuatro aspectos: que su estructura es multidimensional, que las dimensiones se encuentran organizadas de modo jerárquico, que a medida que ascendemos en la jerarquía las dimensiones son más estables y, por ello, menos sensibles a las circunstancias situacionales concretas y, que es un verdadero constructor psicológico con un valor ciertamente relevante dentro de la estructura de la personalidad. Por último, estos autores resumen las características más relevantes respecto a la dimensión funcional. En ésta se destacan los procesos y estrategias cognitivas y de autorregulación, el “autoconcepto operativo”

para explicar de qué modo (estratégico) se enfrenta el autoconcepto general previo a la nueva información y avanzar en el análisis del porqué de la tendencia a mantener las estructuras existentes o, en todo caso, del cambio sin crisis y por último, las funciones generales y específicas.

Otro interesante estudio de Góngora y Casullo (2009b) ha tenido por objetivo investigar tres factores protectores: inteligencia emocional, valores y Autoestima en población general y en pacientes diagnosticados con los dos cuadros de mayor prevalencia en los servicios de psicopatología: trastornos de ansiedad y depresión. Los resultados indicaron, entre otras cosas, que Autoestima y un aspecto de la inteligencia emocional, Felicidad, fueron las variables que mejor distinguieron al grupo clínico del grupo de población general. Las autoras afirman que, en consonancia con otros estudios, un nivel alto de Autoestima se relaciona con la población con mejor salud mental, en tanto que niveles bajos se asociarían con una población con trastornos mentales.

Se considera que una alta Autoestima tiene una función hedónica o de bienestar general (Góngora y Casullo 2009b). Estas autoras destacan que extensas investigaciones han encontrado que una alta Autoestima tiene efectos beneficiosos para las personas, en tanto se sientan bien con respecto a sí mismas, a su vida y a su futuro.

También se asocia a un mejor desempeño laboral, resolución de problemas, extraversión, autonomía, autenticidad y a varios tipos de fenómenos interpersonales positivos: conducta prosocial, satisfacción en las relaciones y desempeño positivo en grupos. Por otra parte, una baja Autoestima está asociada a hipersensibilidad, inestabilidad, timidez, falta de autoconfianza, evitación de riesgos, depresión, pesimismo, soledad o alienación. La Autoestima puede ser vista como una variable fundamental, particularmente cuando las personas enfrentan y pasan por diversos problemas y desafíos de la vida ya que ha de mostrar jugar un rol importante en ayudar a las personas a enfrentar las situaciones estresantes actuando como almacenamiento de sentimientos positivos (Góngora y Casullo 2009b).

La Autoestima está íntimamente relacionada con cómo la gente percibe que es aceptada o rechazada por otros. Las personas con baja Autoestima llevan una vida menos agradable, experimentan más emociones negativas y están menos motivados a regular los efectos negativos. Las personas con alta Autoestima muestran mayor confianza en situaciones sociales, son más sociables, abiertas y seguras y menos

tímidas. Esto, a su vez, pareciera llevarlos a tener un rango más amplio de posibilidades sociales y a crear sentimientos de pertenencia aún mayores. En general les preocupa más sobresalir y seguir siendo aceptados que quienes tienen baja Autoestima (Leary y MacDonald, 2003).

Las investigaciones que intentan analizar la relación entre Autoestima y rendimiento académico han dado resultados variados.

González, Beluzan, y Araneda (2009) han realizado un estudio que tuvo como objetivo describir las estrategias de aprendizaje y Autoestima de los alumnos que ingresan a la Universidad Santo Tomás, sede Talca y determinar la relación existente entre ellas y el rendimiento académico. Los resultados indican que los estudiantes universitarios que utilizan estrategias de aprendizaje más complejas presentan significativamente mejor rendimiento académico que los estudiantes que utilizan estrategias más simples, y además se caracterizan por presentar mayores niveles de Autoestima general, de Autoestima académica y Autoestima familiar.

Cordero y Rojas de Chirinos (2010) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar los efectos por separado y en conjunto de la motivación y la Autoestima sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Ellos concluyen que solo la motivación intrínseca mostró tener incidencia significativa en el rendimiento académico, no así la motivación extrínseca y la Autoestima.

Seabi (2011) encontró modestas pero significativas correlaciones entre Autoestima, estrategias de aprendizaje, funcionamiento intelectual y rendimiento académico en una investigación realizada con estudiantes de primer año de ingeniería en Sudáfrica. Si bien la correlación encontrada entre Autoestima y rendimiento académico es significativa, la magnitud de la correlación es baja, lo que coincide con otros estudios (Baumeister, Campbell, Krueger, y Vohs, 2003; Bowles, 1999; Davies y Brember, 1999).

Otra investigación sobre Autoestima y rendimiento académico es la de Cruz Nuñez y Quiñonez Urquijo (2012). En ella se busca determinar la relación existente entre ambas variables en estudiantes de la Facultad de Enfermería de Poza Rica de la Universidad Veracruzana, México. Los resultados demuestran que mientras haya mayor nivel de Autoestima, podrá ser mayor la motivación del estudiante y el rendimiento académico.

Como puede verse, algunos estudios no encontraron correlación significativa entre Autoestima y rendimiento académico mientras que otros sí, aunque en general

con magnitudes débiles. De acuerdo Seabi (2011) esta serie de débiles correlaciones puede significar que algunas dimensiones más específicas de la Autoestima pueden ser más relevantes para el rendimiento académico que la Autoestima global.

La influencia de la autoeficacia en el aprendizaje está, de algún modo, presente en destacados estudiosos de la educación.

Para Kolb y Kolb (2009) un aspecto clave del conocimiento meta-cognitivo son las creencias que las personas tienen de sí mismas, particularmente sobre su habilidad para aprender. Una de las variables críticas en relación al aprendizaje es la autoconciencia y la reflexión de sí mismo como aprendiz, esta conciencia de aprendiz permite ir trabajando el perfil del aprendizaje. La segunda instancia de esta reflexión consciente es la reflexión sobre el entorno que permite la adaptación. La reflexión de sí mismo es lo que define como la identidad de aprendizaje y tiene que ver con la expectativa y conciencia de sí mismo como aprendiz.

La identidad de aprendizaje se ajusta a distintos contextos. El autoconcepto también se va afianzando con la experiencia de aprendizaje. La identidad de aprendizaje positiva suele favorecer la experiencia de aprendizaje.

Passarelli y Kolb (2009) afirman que las observaciones o evaluaciones de otros, particularmente de aquellos que están en el rol de autoridad pueden influenciar la identidad de aprendizaje en inesperadas y sutiles formas. La identidad como aprendiz se va construyendo en el marco de relaciones significativas de la vida. Parte de lo que la modela es la actitud de los demás ante uno. El feedback que dan los docentes es parte de la identidad de aprendizaje que el sujeto configura. La “no apuesta” de profesores y padres tiene profunda influencia en la identidad del estudiante como aprendiz. Frente a la existencia de una identidad de aprendizaje rígido es posible trabajar para flexibilizarlo. La identidad de aprendizaje negativa conspira contra la capacidad de aprender y de dejarse modelar positivamente. Cuando la experiencia se rechaza no mejora la habilidad, no cambia el nivel de desempeño y desarrollo.

La bibliografía muestra cómo las expectativas de autoeficacia juegan un papel importante en la explicación de la aparición de respuestas de Estrés.

Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, y González, (2010) estudiaron las creencias motivacionales como factor protector del Estrés en estudiantes universitarios. El objetivo de este trabajo fue analizar las características diferenciales entre estudiantes con distintos niveles de autoeficacia académica en la percepción de

estresores en el contexto académico, la respuesta de Estrés y las estrategias adoptadas para su Afrontamiento. Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de relieve que los estudiantes con altas creencias de autoeficacia tienden a interpretar las demandas del contexto académico más como retos a los que responder eficientemente que como amenazas o sucesos que les producen malestar psicológico. Por el contrario, aquellos estudiantes con bajas creencias de autoeficacia perciben este contexto académico como más estresante y con mayor poder para provocarles desajustes psicológicos. Por lo tanto concluye que es posible que aquellos estudiantes con mayores niveles de autoeficacia, en comparación con los menos eficaces, generen expectativas más elevadas de sí mismos porque confían en sus capacidades y porque perciben el entorno académico como menos amenazador, afronten las situaciones de una forma que les haga más probable adaptarse con éxito a las demandas y todo ello les lleve a experimentar mejores niveles de bienestar general.

2.3. El Afrontamiento

El término *afrontar* significa, literalmente, enfrentarse a un enemigo, adversario, obstáculo.

En el campo psicológico varios autores han adoptado este término siendo nominado, a lo largo del tiempo, en términos de mecanismos de defensa, dominio o adaptación; analizándose desde el Psicoanálisis, la Psicología Evolutiva, la línea Cognitivo-Conductual, y la corriente Psicosocial, entre otros (Casullo y Fernández Liporace, 2001).

Gran parte de las investigaciones sobre Afrontamiento realizadas hasta comienzos de los años setenta insistían en los rasgos o estilos habituales de Afrontamiento que determinarían la actuación de un individuo ante cualquier situación estresante.

La caracterización de los estilos de Afrontamiento fue defendida por la teoría Psicoanalítica ejerciendo influencia en algunas teorías posteriores. Esta teoría introdujo el concepto de defensas del yo; haciendo referencia a los mecanismos psicológicos utilizados por el sujeto para hacer frente a agentes que atentan contra su integridad. Estos mecanismos son asociados a diferentes cuadros psicopatológicos (Guerrero Barona, 2004).

Los estilos de Afrontamiento pueden definirse como aquellas disposiciones que llevan a la persona a hacer frente a las diferentes situaciones estresantes (Sandín, Chorot, Santed y Jiménez, 1995).

Diferenciándose de la consideración del Afrontamiento como estilos o rasgos que actúan como disposiciones estables para afrontar situaciones estresantes, Lazarus y Folkman pasan a considerarlo como un proceso dinámico, cambiante, dependiente del contexto y del modo concreto en que el individuo evalúa en cada momento lo que ocurre. De esta forma en determinados momentos debe contar principalmente con estrategias defensivas y en otros con estrategias que le permitan resolver el problema. Así, caracterizan el Afrontamiento como un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1984).

Así, para comprender la experiencia estresante uno debe considerar tanto el medio subjetivo entre los cuales se pueden incluir los valores, compromisos, creencias, como los ambientes objetivos tales como los familiares, de aprendizaje, laborales, sociales, etc. que inciden sobre la persona junto con su propia historia.

El modelo cognitivo-transaccional de Lazarus y Folkman enfatiza el rol crucial de las situaciones, pero en general las ve como insumos de información cuyo impacto en el comportamiento depende de cómo son procesados por la persona. En consecuencia, el juzgamiento de una relación persona-ambiente como estresante depende en gran medida de las evaluaciones que el individuo haga de los acontecimientos y sobre su capacidad para reaccionar ante ellos. De acuerdo con esta perspectiva el Afrontamiento involucra los esfuerzos cognitivos y comportamentales para manejar (ej. reducir, minimizar, sobreponerse, tolerar) tanto las demandas externas como internas de la transacción persona-entorno que es valorada como estresante (Lazarus, 1999; Lazarus y Folkman, 1984).

Las reacciones y recursos utilizados para hacer frente a las situaciones estresantes constituyen lo que se denomina “estrategias de Afrontamiento”. Éstas abarcan los pensamientos, sentimientos y acciones que, frente a los problemas, instrumenta la persona con la finalidad última de resolverlos, reduciendo las tensiones que ellos generan (Fernández Liporace, Contini de González, Ongarato, Saavedra, y de la Iglesia, 2009).

Existen numerosas categorizaciones de estrategias de Afrontamiento acorde a los autores que han abordado el tema.

En uno de sus clásicos trabajos, Pearlin junto a Schooler subdividen el conjunto de estrategias de Afrontamiento en tres grandes categorías que se distinguen

entre ellas por la naturaleza de su función. Estas categorías son: (a) estrategias que cambian la situación de la que surge el Estrés, (b) estrategias que controlan el significado de la experiencia estresante después que ella ocurre pero antes que emerja el Estrés, y (c) estrategias que funcionan más para controlar el Estrés en sí mismo. Estos conjuntos de estrategias pueden llamarse: (a) estrategias centradas en el problema, (b) estrategias centradas en la evaluación, y (c) estrategias centradas en la emoción (Pearlin y Schooler, 1978, citados en Thoits, 2010).

Folkman y Lazarus (1980), desde una aproximación teórica, distinguen dos tipos generales de Afrontamiento, según la función a la que se orientan: Afrontamiento dirigido al problema y dirigido a la emoción. De acuerdo a estos autores las estrategias centradas en la evaluación se encuentran dentro de las estrategias centradas en la emoción, ya que pueden reducir la reacción emocional frente al suceso pero no modifican ni cambian al suceso mismo (Lazarus y Folkman, 1984).

Dentro de la categoría de Afrontamiento dirigido al problema se incluirían todas aquellas conductas cognitivas o manifiestas con las que el individuo trata de modificar y/o resolver la situación estresante, tales como definir y delimitar el problema, buscar información, plantear y planificar distintas soluciones, modificar las presiones y obstáculos ambientales, cambiar el nivel de aspiración, buscar metas alternativas, etc.

Por su parte, el Afrontamiento dirigido a la emoción, cuyo objetivo es la regulación de la respuesta emocional que produce en el individuo la situación estresante, englobaría estrategias como las siguientes: culpar a otros o a uno mismo del problema, tratar de reprimir las propias emociones, intentar escapar u olvidar la situación, desear o imaginar que las cosas son de otro modo, etc.

La búsqueda de apoyo social ha de ser considerada como un estrategia mixta de Afrontamiento del Estrés, puesto que podemos recurrir a nuestra red social con distintos objetivos: encontrar en ella apoyo afectivo (estrategia centrada en las emociones), apoyo informativo o apoyo instrumental (estrategias centradas en el problema).

De acuerdo a Thompson (1985), el proceso de Afrontamiento centrado en la evaluación es realizado mediante la re-evaluación del significado positivo del suceso.

Se han realizado otras clasificaciones de las diferentes estrategias de Afrontamiento siguiendo otros criterios. Fernández-Abascal (1998) sostiene que hay

tres dimensiones básicas en las cuales se pueden ubicar los diferentes estilos de Afrontamiento. Uno de ellos tiene en cuenta el método empleado en el Afrontamiento, el otro la focalización del Afrontamiento y el último la actividad movilizada en el Afrontamiento. Dentro del primero abarca el estilo de Afrontamiento activo, es decir, aquél que moviliza esfuerzos para los distintos tipos de solución de la situación, el estilo de Afrontamiento pasivo, que se basa en no actuar directamente sobre la situación, sino simplemente esperar a que cambien las condiciones y el estilo de Afrontamiento de evitación, que consiste en intentar evitar o huir de la situación y/o sus consecuencias. Dentro de la focalización se incluyen el estilo de Afrontamiento dirigido al problema, es decir, a manipular o alterar las condiciones responsables de la amenaza. El estilo de Afrontamiento dirigido a la respuesta emocional, a reducir o eliminar la respuesta emocional generada por la situación y el estilo de Afrontamiento dirigido a modificar la evaluación inicial de la situación, a la reevaluación del problema. Acorde a la actividad movilizada se encuentra el estilo de Afrontamiento cognitivo, aquél cuyos principales esfuerzos son de tipo cognitivo y el estilo de Afrontamiento conductual, cuyos principales esfuerzos son comportamientos manifiestos.

Si bien hay muchas clasificaciones de las estrategias de Afrontamiento, la literatura ha convergido en las siguientes tres categorías (Zeidner, 1995; Ben-Zur y Zeidner, 2012).

- a) Estrategias de Afrontamiento centradas en el problema: intentan manejar o resolver el problema para eliminar el Estrés e incluirían Afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva y crecimiento personal, supresión de actividades distractoras, aceptación y refrenar el Afrontamiento, entre otras; (por ejemplo, planificando adecuadamente un trabajo que debe entregarse en una fecha establecida),
- b) Estrategias de Afrontamiento basadas en la emoción: orientadas a la regulación, reducción, canalización o eliminación las emociones aversivas asociadas con la situación estresante. Incluiría búsqueda de apoyo social instrumental y emocional, centrarse en las emociones y desahogarse, entre otras; (por ejemplo, la búsqueda de apoyo emocional de amigos, negación de la importancia de la situación).
- c) Estrategias basadas en la evitación: diseñadas para eludir o evitar la situación estresante, ya sea a través del uso de estrategias orientadas a la

persona (por ejemplo, distraerse por socialización con otros) o estrategias orientadas a tareas (por ejemplo, tomándose unos días de descanso. Incluyendo así distanciamiento conductual y mental, negación y/o humor, entre otras.

No toda situación nueva, a la que sea preciso adaptarse, es fuente de Estrés. Mientras que la adaptación es una función comportamental universal (toda conducta es adaptativa), la reacción (pasiva o activa) ante el Estrés no es universal. (Fierro, 1997).

Diversos autores han investigado sobre el Afrontamiento de situaciones estresantes en las distintas etapas del desarrollo (Sánchez-Cánovas, 1991).

La adolescencia es una etapa del desarrollo en la cual hay retos y obstáculos que cobran gran importancia. Hay cambios fisiológicos, cognitivos, afectivos y sociales. Todo esto requiere recursos de Afrontamiento y estrategias que favorezcan la efectiva adaptación.

Es fundamental conocer cómo afrontan los adolescentes sus problemas ya que esto puede establecer patrones de conducta para su vida adulta. Los ajustes que se produzcan y las derivaciones que esto tenga en la conducta determinarán en parte el futuro de jóvenes y de la sociedad (Frydenberg y Lewis, 2000).

Existen algunos estudios en nuestro país que han abordado el tema del Afrontamiento adolescente en relación a diferentes aspectos: la inteligencia y el temperamento (Richaud de Minzi, 2006), aspectos cognitivos diversos (Grasso, Locatelli y Leibovich de Figueroa, 1997) y las dificultades académicas, apoyo social y rendimiento curricular (Fernández Liporace, Contini de González, Ongarato, Saavedra y de la Iglesia, 2009; Fernández Liporace, Ongarato, Carreras, Lupano y Quesada, 2008).

De acuerdo a (Ongarato, de la Iglesia, Stover, y Fernández Liporace, 2009), diferentes instrumentos y métodos se han desarrollado para evaluar las estrategias de Afrontamiento. Entre los más relevantes podemos citar el Cuestionario de Modos de Afrontamiento – Ways of Coping Instrument, WCI – (Lazarus y Folkman, 1984, 1986), el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Actuales (CSQ) (Rosenstiel y Keefe, 1983), el COPE (Carver, Scheier y Weintraub, 1989) y el Indicador de Estrategias de Afrontamiento (Amirkhan, 1994). Otros son: el Inventario de Afrontamiento de Situaciones Estresantes (Endler y Parker, 1990), el Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (Rodríguez-Marín, Terol,

López-Roig y Pastor, 1992), la Escala de Estrategias de Coping - ECC- R- (Chorot y Sandín, 1993), la Escala de Afrontamiento para Adolescentes -ACS- (Frydenberg y Lewis, 1997) y el Inventario de Respuestas de Afrontamiento - CRI-Youth y CRI-Adult - (Moos, 1993a, 1993b).

Moos y Billings (1982) desarrollaron un cuestionario de Afrontamiento inspirándose en el WCI pero añadiendo, a las dos dimensiones generales de Lazarus y Folkman, la dimensión de Afrontamiento centrado en la evaluación. De esta forma, estos autores proponen tres categorías o modalidades de Afrontamiento: centrado en el problema, centrado en la evaluación y centrado en la emoción.

El Afrontamiento centrado en el problema busca modificar o eliminar el origen o la fuente del Estrés. Incluye el requerimiento de información y asesoramiento, la ejecución de acciones que resuelvan el problema y desarrollo de gratificaciones o recompensas alternativas. El requerimiento de la información y asesoramiento involucra respuestas tendientes a buscar más información sobre la situación, obtener dirección o guía de una autoridad, hablar con personas del entorno acerca del problema y solicitar ayudas específicas. La ejecución de acciones que resuelvan el problema incluye estrategias como hacer planes alternativos, tomar acciones específicas para enfrentar directamente la situación, aprender nuevas habilidades dirigidas al problema y comprometerse en la resolución del problema.

El Afrontamiento centrado en la evaluación involucra intentos de definir el significado de la situación. Incluye estrategias de análisis lógico, redefinición cognitiva y evitación cognitiva. El análisis lógico abarca las estrategias que intentan identificar la causa del problema, prestando atención a cada aspecto en particular, revisando experiencias pasadas y ensayando mentalmente posibles acciones y sus consecuencias. La redefinición cognitiva comprende las estrategias cognitivas por las cuales un individuo acepta la realidad de la situación pero la reestructura para encontrar algo favorable. Estas estrategias involucran recordarse a sí mismo que las cosas podrían ser peores, considerarse tan bueno como los demás, concentrarse en algo bueno que pueda surgir de la situación y alterar valores y prioridades en línea con la realidad cambiante. La evitación cognitiva abarca estrategias como la negación del miedo y/o ansiedad, tratando de olvidar toda la situación, rehusarse a creer que el problema realmente existe y fantasear en vez de pensar realísticamente en el problema.

Por último, el Afrontamiento centrado en la emoción, está orientado a la regulación, reducción, canalización o eliminación las emociones asociadas con la situación estresante. Incluye el control afectivo, la aceptación con resignación y la descarga emocional. El control afectivo comprende esfuerzos para controlar la emoción generada por el problema, tratando de suprimir el impulso, trabajando sobre los sentimientos, intentando no verse abrumado por los sentimientos conflictivos, manteniendo el sentido de dignidad y tolerando la ambigüedad. La aceptación con resignación refiere a aquellas respuestas como esperar que el tiempo resuelva el problema, esperando lo peor, aceptando la situación como es y pensando que nada podrá hacerse para cambiar las cosas. Por último la descarga emocional incluye expresiones verbales para liberar la tensión, llorar, fumar, comer en exceso y dejarse llevar por los impulsos.

Algunos de los instrumentos mencionados fueron adaptados y validados para adecuarlos a las especificidades de los sujetos provenientes de los diferentes contextos socioculturales. En nuestro país podemos mencionar la adaptación de la versión española de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes -ACS- de Frydenberg y Lewis (Richaud de Minzi, 2003) y la adaptación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento en Adultos -CRI-A de Moos (Mikulic y Crespi, 2008).

Los acontecimientos estresantes por los que atraviesan los jóvenes se significarán de modo diferente según se perciban a sí mismos como competentes o incompetentes para afrontar la situación. Los sujetos que se evalúan como incapaces para afrontar sus problemas de modo eficaz tienen mayor probabilidad de fracasar en las relaciones interpersonales. Por eso la evaluación cognitiva del sujeto actúa como mediadora entre sus habilidades personales y la característica de la demanda. (Guerrero Barona, 2004).

El ámbito educativo plantea situaciones que, potencialmente, pueden ser generadoras de tensión y Estrés; esto activará en cada sujeto los recursos disponibles que posee. El Estrés académico se refiere a aquellas demandas y desafíos del ambiente académico (ej. cumplimiento de plazos, exámenes, relaciones sociales, etc.). El grado de Estrés experimentado por un estudiante frente a estas exigencias del ambiente académico depende de un conjunto de factores, incluyendo las características objetivas de dicho ambiente (dificultades del curso específico, nivel de exigencia reconocido para esa institución, etc.), la percepción que el individuo hace de dicho ambiente (percepción de grado de competitividad, o de apoyo social, etc.), recursos de

Afrontamiento percibidos (cognitivos, sociales, emocionales, físicos, espirituales), estrategias de Afrontamiento disponibles, y la propia visión cultural a través de la cual las demandas del ambiente son vivenciadas. (Ben-Zur y Zeidner, 2012).

En relación al estudio de las estrategias utilizadas por adolescentes (entre 12 y 18 años) dentro del contexto educativo, Veloso-Besio, Caqueo-Arancibia, Caqueo-Urizar, Muñoz-Sánchez, y Villegas Abarzúa, (2010) realizaron una investigación con el objetivo de describir y analizar las estrategias de Afrontamiento que presentan los adolescentes en distintos establecimientos educacionales (Privado, Particular Subvencionado por el estado y Municipal). En los resultados obtenidos observan que los adolescentes estudiados enfrentan sus dificultades recurriendo a diversiones relajantes como escuchar música o ver televisión o a través de la distracción física como el deporte. Por otra parte encuentran un porcentaje importante que tiende a preocuparse y a trabajar intensamente. En relación a las diferencias entre las estrategias de Afrontamiento según el tipo de establecimiento educativo encontraron que los adolescentes pertenecientes al establecimiento Particular Subvencionado disponen de una mayor gama de estrategias focalizadas en la reducción del problema y la focalizada en las emociones en comparación a los pertenecientes al Privado y Municipal.

Los estudiantes universitarios deben ajustarse a una variedad de demandas, incluyendo las demandas de la currícula académica y del sistema institucional, para asimilar vastas cantidades de material académico bajo rigurosas restricciones temporales. Adicionalmente, los estudiantes necesitan aprender a adaptarse a la subcultura de la institución y su red social. Más aún, las relaciones sociales fuera del ámbito académico, sus responsabilidades familiares, sus hobbies, intereses profesionales y su bagaje cultural habitualmente restringen los grados de libertad del estudiante y los enfrenta a conflictos de rol (ej. estudiante vs esposo vs empleado) muchas veces de difícil resolución. La necesidad de manejar estas múltiples demandas puede muchas veces exceder la capacidad de Afrontamiento del individuo produciendo sentimientos de frustración y ansiedad y disminuyendo el rendimiento académico (Zeidner y Schwarzer, 1996).

Entre los diferentes factores implicados en el Estrés académico se incluyen a los moderadores biológicos tales como edad y sexo, los psicosociales (estrategias de Afrontamiento, apoyo social), los psicoeducativos (autoconcepto académico, tipos de estudios), y socioeconómicos (lugar de residencia, becas) (Martín Monzón, 2007).

Maroney (2010) Realizó un estudio en el que exploró la persistencia y no persistencia entre alumnos universitarios adultos (no tradicionales) con especial enfoque en la vida de esos alumnos, sus estresores, sus recursos de Afrontamiento, incluyendo apoyo académico, y sus estilos de Afrontamiento. El estudio aborda la cuestión de la no persistencia no como un fracaso personal sino más bien como una consecuencia de múltiples demandas (estresores) y recursos de Afrontamiento limitados que interfieren en la finalización de los estudios.

La pregunta que la investigación pretende responder es en qué modo los estudiantes que no logran graduarse son diferentes de aquellos que sí lo hacen en relación a estresores, recursos sociales y personales/psicológicos, y tipos de estrategias de Afrontamiento que típicamente emplean.

Los resultados del estudio muestran que: 1) los estresores laborales constituyen un potencial factor de riesgo para la no persistencia, 2) no se observan diferencias en la Autoestima entre alumnos adultos que persisten y los que abandonan, salvo en una de las dimensiones de la autoeficacia académica (confianza en el desempeño en las evaluaciones formales), 3) no se observa relación significativa entre el apoyo social y la decisión de continuar los estudios, aunque los resultados sugieren que el apoyo del cónyuge es un recurso importante para estudiantes casados, 4) no se encontró evidencia significativa respecto a que una mayor Integración Social con otros dentro de la institución influya positivamente en la retención de los estudiantes adultos, 5) algunos recursos de Afrontamiento (autoconfianza en los exámenes, apoyo social y recursos y servicios institucionales) mostraron aumentar la probabilidad de persistencia frente a un mismo conjunto de estresores, 6) no se observa evidencia respecto a que las estrategias de Afrontamiento enfocadas en el problema debiliten la relación entre estresores y abandono.

La teoría del Afrontamiento del comportamiento propone que el ajuste a nuevas situaciones se produce luego de la evaluación y adaptación a un ambiente determinado. La Integración Académica y Social son, por lo menos en parte, el resultado de la adaptación; específicamente, son el resultado de desarrollar estrategias de Afrontamiento en el ambiente universitario (Bean y Eaton, 2001).

Además del estudio del Estrés académico en general, el Estrés en situaciones evaluativas ha brindado un marco de interés para muchas investigaciones. Las evaluaciones constituyen una fuente muy importante de Estrés académico en todo el mundo (Zeidner, 1998).

Las investigaciones en este ámbito han demostrado la existencia de índices notables de Estrés en las poblaciones universitarias, principalmente en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999).

Los alumnos perciben la situación de evaluación como más o menos amenazadora acorde a las diferencias individuales en ansiedad ante los exámenes y de los factores personales y situacionales (por ejemplo, el conocimiento del tema evaluado, sus objetivos para la asignatura, el interés de la asignatura). Además, las competencias de estudio influyen la preparación del alumno para el Afrontamiento de la situación de evaluación. Esta percepción inicial se completa con una interpretación propia de la situación de examen. Dependiendo del grado en que la situación de examen o de evaluación sea percibida como amenazadora, el alumno experimenta un incremento en el nivel de ansiedad y de preocupación centradas en el self y otros pensamientos irrelevantes que descentran al sujeto (Rosário, Núñez, Salgado, González-Pienda, Valle, Joly y Bernardo, 2008). Dichos autores realizan una investigación donde se busca relacionar la ansiedad ante los exámenes con variables personales y familiares, mostró que las chicas se muestran significativamente más ansiosas ante los exámenes que los chicos. Por otro lado, los resultados de este primer estudio sugieren que la ansiedad ante los exámenes disminuye en la medida en que se incrementa el nivel de estudio de los padres y de las madres.

Martín Monzón (2007) realizó una investigación cuyo objetivo fue estudiar la relación entre el nivel de Estrés y los exámenes en estudiantes universitarios. Además de analizar la influencia de determinados indicadores de salud y del autoconcepto académico ha mostrado un aumento de Estrés en los estudiantes universitarios en períodos de examen, hallándose efectos sobre la salud (ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos) y sobre el autoconcepto académico de los estudiantes (peor nivel de autoconcepto académico) en los períodos donde se hace presente el estresor.

Una investigación realizada por Palacio, Caballero, González, Gravini y Contreras (2011) busca establecer y analizar, por una parte, la posible relación entre las dimensiones del síndrome de burnout (Agotamiento, Cinismo y Autoeficacia) con el promedio académico y, por otra, la relación de éste último, con las estrategias de Afrontamiento utilizadas por estudiantes universitarios.

Los resultados encontrados sugieren una relación positiva y significativa entre Agotamiento y Cinismo; y negativamente de estos con Autoeficacia. En cuanto a la relación de las dimensiones del burnout con el rendimiento académico, se encontró que los estudiantes que se perciben con niveles altos de Agotamiento y de Cinismo, presentan un promedio académico más bajo, mientras que a mayor Autoeficacia el promedio académico es más alto.

Respecto a las estrategias de Afrontamiento más frecuentemente utilizadas por los estudiantes universitarios estudiados, en orden decreciente, están la Solución de Problemas, la Evitación Emocional y la Búsqueda de Apoyo Social, además de Espera y la Religión. Los estudiantes que utilizan estrategias de Afrontamiento como la Solución de Problemas, tienden a tener un mejor rendimiento académico.

Por último, los resultados sugieren la importancia de mantener un sentido fuerte de Autoeficacia y estrategias de Afrontamiento adecuadas, como la Solución de Problemas, para la prevención del burnout académico y la promoción del rendimiento académico en los estudiantes universitarios.

Capítulo III: Adaptación de la Escala FAINREAD

El principal instrumento de medición para la recolección de la información es el FAINREAD (Factores que inciden en la retención de los estudiantes adultos), el cual fue diseñado, construido y validado por el Dr. Marcos Torres Nazario (2003), Director de la Oficina de Planificación del Recinto de Ponce, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. El cuestionario fue diseñado para identificar los factores que inciden en la retención de los estudiantes adultos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. En el diseño y construcción de la escala FAINREAD, el investigador utilizó el marco conceptual de Bean y Metzner (1985), la investigación de Metzner y Bean (1987) y las disertaciones de Farabaugh (1989), Scalley (1993) y Smith (1999).

El modelo de retención-abandono de Bean y Metzner (1985) pretende explicar el proceso de deserción en los estudiantes universitarios no tradicionales, definidos por ellos como aquellos que tienen más de 24 años de edad, o que no viven en una residencia universitaria, o que asisten a la universidad tiempo parcial, o alguna combinación de estas tres situaciones. Las condiciones que debe cumplir un estudiante, de acuerdo a esta definición, para ser considerado no tradicional en el sistema educativo superior estadounidense, son cumplidas por la gran mayoría de los estudiantes tradicionales de las universidades e instituciones terciarias de Argentina y, en particular, por aquellos seleccionados para participar de esta investigación. Por esta razón el cuestionario FAINREAD, sustentado conceptualmente en el modelo de Bean y Metzner, se considera aplicable al presente estudio.

El objetivo del presente capítulo es presentar todos los pasos seguidos en la adaptación del cuestionario. Desde la revisión de los ítems hasta la obtención de los datos de la adaptación de la escala, sus valores de confiabilidad y validez.

La confiabilidad de un test permite establecer la consistencia y la estabilidad con la que una prueba mide un constructo. La validez brinda evidencia acerca de si un test mide lo que afirma, y permite que a partir de las puntuaciones obtenidas se puedan realizar inferencias de manera confiable.

3.1. Metodología

3.1.1. Participantes

La muestra poblacional está constituida por alumnos de instituciones terciarias privadas del área Metropolitana de Buenos Aires, perteneciente a distintas carreras (profesorado de Matemática, profesorado de Nivel Inicial, profesorado de Educación

Primaria, profesorado de Biología, profesorado de Artes Visuales, Psicopedagogía, profesorado de Inglés, Tecnicatura en Análisis de Sistemas, Recursos Humanos, Radiología, Administración de Empresas, Instrumentación Quirúrgica y Turismo).

La muestra empleada para llevar a cabo la adaptación de la escala FAINREAD fue de tipo no probabilística (o dirigida) por conveniencia, de sujetos voluntarios. Es una muestra de tipo no probabilística por conveniencia ya que los participantes formaban parte de una población determinada, las instituciones educativas contactadas, y fueron seleccionados a través de un procedimiento informal, aunque siguiendo criterios estrictos, por ejemplo pertenecer al primer y último año de la carrera que se encuentran cursando.

Para la adaptación y validación se administró la escala a una muestra de 450 sujetos (363 mujeres -80.7%- y 87 varones), de los cuales 148 (32.9%) tenía una edad de entre 17 y 21 años, 125 (27.8%) tenía entre 22 y 26 años, 94 (20.9%) entre 27 y 30 años, y 83 (18.4%) más de 31 años. Respecto del estado civil, 280 sujetos (62.2%) estaban solteros/divorciados/viudos al momento de realizar la toma, y 170 (37.8%) se encontraban casados/en pareja. 72 de ellos (16.0%) tenían hijos. 219 (48.7%) de los sujetos estaba en situación laboral de trabajo completo, 127 (28.2%) en condición laboral de trabajo parcial, y 104 (23.1%) no trabajaba al momento del testeo. En relación con la realización de estudios anteriores, 309 participantes (68.7%) había realizado estudios anteriores, mientras que 141 (31.3%) no tenía estudios previos.

En la Tabla 1 se aprecian los datos descriptivos de la muestra.

Tabla 1. Datos descriptivos de la muestra de adaptación.

		Frecuencia	%
Edad	17-21 años	148	32.89
	22-26 años	125	27.78
	27-30 años	94	20.89
	más de 31 años	83	18.44
Estado Civil	Soltero/Divorciado/Viudo	280	62.22
	Casado/En pareja	170	37.78
Hijos	Tienen hijos	72	16.00
	No tienen hijos	378	84.00
Situación Laboral	Trabajo completo	219	48.67
	Trabajo parcial	127	28.22
	No trabajo	104	23.11
Estudios Anteriores	Tiene	309	68.67
	No tiene	141	31.33

3.1.2. Instrumento

El diseño del FAINREAD a partir del cual se realizó la adaptación del cuestionario contiene 88 reactivos correspondientes a quince constructos agrupados en cinco categorías y un conjunto de preguntas demográficas.

1. Integración Académica: 16 reactivos en 4 constructos.
2. Integración Social: 13 reactivos en 2 constructos.
3. Medioambiente Universitario: 11 reactivos en 3 constructos.
4. Resultados psicológicos: 44 reactivos en 5 constructos.
5. Intención de Abandonar: 4 reactivos en 1 constructos.

El cuestionario incluyó diez reactivos adicionales para relevar variables demográficas (sexo, edad, estado civil, estudiante a tiempo completo o parcial, trabajo, estudios universitarios previos, grado universitario que se espera alcanzar, promedio académico en la universidad, créditos y nivel de ingreso anual del grupo familiar).

Adaptación lingüística y cultural del cuestionario

En primer lugar se realizó una revisión de ítems del FAINREAD a fin de analizar su pertinencia acorde a los actores institucionales presentes en las instituciones terciarias en las que se realizó la investigación, al contexto lingüístico y cultural argentino y a los ítems referidos a la Integración Académica.

Actores institucionales

Se eliminaron todos los ítems que preguntaban sobre consejería académica ya que en las instituciones terciarias a las que asiste la población de estudio no existe esta figura.

Se agregaron ítems en relación a las becas, existentes en las instituciones terciarias a las que asiste la población estudiada.

Contexto lingüístico

Se cambiaron giros idiomáticos y términos utilizados en función de su uso en la población de estudio.

Ítems de Integración Académica

Se agregaron ítems para el estudio de la Integración Académica: (a) Estrategias de lectura, y (b) Habilidades de escritura

Esta inclusión se realizó por considerar a la lectura y la escritura como dos herramientas básicas para lograr una Integración Académica.

Prueba piloto y panel de expertos

Se administró el cuestionario revisado a una muestra piloto con el objeto de evaluar la comprensión del mismo por parte de los entrevistados.

Luego, el instrumento fue sometido a un panel de expertos para asegurar la validez de contenido. Conformaron el panel:

El Dr. José María La Greca, al momento de realización de la consulta, Rector del Instituto del Profesorado del CONSUDEC, Director General del Instituto Nuestra Señora de la Paz y Presidente de la Fundación Nuestra Señora de la Paz. Profesor Ordinario en la cátedra de Didáctica y Currículo II de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Entre sus publicaciones figuran: “La escuela, centro de la transformación educativa”, “La formación docente basada en el desarrollo de competencias”, “La tutoría: un espacio para la prevención y la construcción”, “La Educación Superior en el Sistema Educativo Argentino”.

La Magíster Cecilia Graciela Blanco de Di Lascio, al momento de la consulta, Vicerrectora Profesorado CONSUDEC, profesora de diversas instituciones terciarias y universitarias de Buenos Aires, ha publicado numerosos artículos de su especialidad.

La Magíster Liliana Fonseca, al momento de la consulta, profesora de diversas instituciones terciarias y universitarias de Buenos Aires, ha publicado numerosos artículos de su especialidad.

Se pidió al grupo de expertos que evaluara el cuestionario tanto en su forma como en su contenido. En relación al último se pidió evaluar si los reactivos o ítems seleccionados abarcan todo el dominio del concepto o constructo que se pretende medir, como Integración Social e Integración Académica.

A posterior, se realizaron las siguientes modificaciones al cuestionario acorde a las sugerencias del Panel de Expertos:

1. Se cambió el orden de las preguntas; pasando las variables de datos demográficos y familiares al principio.
2. En la indagación sobre si realizó estudios en otra institución antes, se agregaron preguntas sobre el tipo de estudios realizados, la conclusión de los mismos y el título alcanzado.
3. Se modificó la redacción unificando la persona verbal “Mis hábitos de estudio”, “estoy conforme”, “mis compañeros”

4. Se eliminó la pregunta sobre el grado de acuerdo con la aseveración “Tengo hábitos de estudio adecuados” debido a que se consideraba poco específica y ambigua la palabra “adecuada”. Por otra parte, se consideró redundante con la pregunta donde especificaba la adecuación de los hábitos de estudio a los estudios universitarios y/o terciarios.
5. Se modificó la pregunta respecto al grado de acuerdo con la aseveración “El trato personal del profesor con el estudiante es adecuado”, modificando la palabra “adecuado” por “satisfactorio”. Evitando, de este modo, expresiones ambiguas.
6. En la pregunta sobre el grado de satisfacción con la afirmación “Poder tomar responsabilidad por mi aprendizaje” fue modificada por “Poder asumir responsabilidad por mi aprendizaje”, por considerar más específico el término.
7. Se eliminó la pregunta sobre cuán satisfecho está el alumno con el “Desarrollo de una conciencia sobre los eventos y asuntos globales e internacionales” por considerarla confusa.

Luego de las revisiones descritas, el cuestionario FAINREAD, finalmente aplicado, quedó conformado por la cantidad de reactivos para cada constructo y sub-constructo que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Cuestionario FAINREAD adaptado lingüística y culturalmente.

Cantidad de ítems según constructos y sub-constructos

Constructo	Sub-constructo	Total de ítems	
		En el sub-constructo	En el constructo
Integración Académica	Ausentismo	1	
	Consejería académica	1	9
	Disponibilidad de cursos	1	
	Hábitos de estudio	6	
Integración Social	Amistades	4	14
	Interacción con la institución	10	
Medioambiente Universitario	Apoyo Externo	6	
	Finanzas	2	9
	Responsabilidades familiares	1	
Resultados Psicológicos	Compromiso institucional	4	
	Compromiso con la meta	5	
	Estrés	8	39
	Satisfacción	13	
	Utilidad	9	
Intención de Abandonar	Intención de Abandonar	4	4
Total de ítems		75	75

En el Apéndice A se adjunta el Cuestionario FAINREAD adaptado, previo al análisis de evidencia de validez y confiabilidad.

Se agregaron preguntas demográficas, familiares y antecedentes educativos a fin de caracterizar la muestra estudiada.

3.1.3. Definiciones conceptuales y operacionales

Variables de información demográfica y familiar

Características que posee el estudiante antes de matricularse en la universidad.

Tabla 3. Variables de información demográfica y familiar

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Sexo	Se refiere al sexo del estudiante.	Masculino = 0 Femenino = 1
Edad	Rango de edad que informa el estudiante al momento de la entrevista.	Hasta 22 años = 0 22 a 26 años = 1 27 a 30 años = 2 Más de 31 años = 3
Ciudad y provincia de procedencia	Ciudad y provincia de la cual provienen.	Capital Federal y GBA = 0 Prov. de Bs. As = 1 Otras provincias = 2
Año del traslado al Área Metropolitana de Bs. As.	Año en el que se trasladó a vivir en el AMBA.	Año indicado
Motivo del traslado al Área Metropolitana de Bs. As.	Motivo principal de traslado.	Laboral = 0 / Estudio = 1 Familiar = 2 / Otros = 3
Estado Civil	Estado Civil del estudiante al momento de la entrevista.	Casado / en pareja = 0 Soltero/divorciado/viudo = 1
Cantidad de hijos	Cantidad de hijos que tiene el estudiante al momento de la entrevista.	Ningún hijo = 0 1 o 2 hijos = 1 3 o más hijos = 2
Situación Laboral	Situación laboral del estudiante al momento de la entrevista.	Sin trabajo = 0 Trabajo a tiempo parcial = 1 Trabajo a tiempo completo = 2
Experiencia previa en estudios terciarios y/o universitarios	Se refiere a si el estudiante tiene estudios previos en otra institución terciaria o universitaria.	Sin experiencia previa = 0 Con experiencia previa/estudios no finalizados = 1 Con experiencia previa/estudios finalizados = 2
Nivel educativo alcanzado por los padres	Máximo nivel educativo alcanzado por cada uno de los padres.	Primario incompleto = 0 Primario completo = 1 Secundario incompleto = 2 Secundario completo = 3 Terciario incompleto = 4 Terciario completo = 5 Universitario incompleto = 6 Universitario completo = 7

Variables de antecedentes educativos

Características que posee el estudiante antes de matricularse en la universidad.

Tabla 4. Variables de antecedentes educativos

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Tipo de escuela secundaria	Se refiere al tipo de escuela secundaria a la que asistió el estudiante.	Pública = 0 Privada no confesional = 1 Privada confesional = 2
Turno de la escuela secundaria	Se refiere a la carga horaria de la escuela secundaria a la que asistió el estudiante.	Turno simple = 0 Doble turno = 1
Régimen lingüístico de la escuela secundaria	Se refiere al régimen lingüístico de la escuela secundaria a la que asistió el estudiante.	No bilingüe = 0 Bilingüe = 1
Título obtenido en la escuela secundaria	Título obtenido en la escuela secundaria.	Titulación
Año de ingreso a la carrera en la institución terciaria actual	Año en que comenzó a estudiar la carrera en la institución en la que se encuentra al momento de la entrevista.	Año indicado

Variables de Integración Académica

La integración se refiere al grado y extensión en el cual un individuo comparte las actitudes normativas y los valores de los compañeros y de los que habitan en la estructura formal e informal de la comunidad de la cual es parte (Pascarella y Terenzini 1991).

La Integración Académica hace referencia a la congruencia existente entre el desarrollo intelectual del sujeto y el clima intelectual de la institución. El sujeto se sentirá más integrado en la medida en que sus capacidades le permitan dar respuestas satisfactorias al nivel de exigencia que plantee la institución (Álvarez Perez, Cabrera Pérez, González Afonso y Bethencourt Benítez, 2006b).

Tabla 5. Variables de Integración Académica.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Destrezas y hábitos de estudio	Se refiere al grado de confianza que posee el estudiante en sus habilidades y destrezas para tener éxito en sus estudios.	Grado de acuerdo de los estudiantes con distintas afirmaciones respecto a sus habilidades y destrezas de estudio. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.

Continúa en página siguiente

Continuación de Tabla 5

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Consejería académica	Se refiere a la percepción del estudiante respecto al grado de orientación recibido por la institución para desarrollar hábitos de estudio y estrategias de escritura.	Grado de acuerdo de los estudiantes en relación a la afirmación de que recibe orientación por parte de la institución. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.
Disponibilidad de los cursos	Describe el grado en que los estudiantes consideran que las clases se ofrecen en horarios convenientes para ellos.	Grado de acuerdo de los estudiantes sobre la oferta conveniente de horarios. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.
Ausentismo	Grado en que los estudiantes se ausentan de sus clases como indicador de la interacción del estudiante con la institución.	Grado de acuerdo de los estudiantes a la afirmación de que muy raras veces se ausenta de sus clases. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.

Variables de Integración Social

La Integración Social se refiere a la extensión y calidad de las interacciones de los estudiantes con el sistema social del entorno universitario (Bean y Metzner, 1985).

Tabla 6. Variables de Integración Social.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Amistades o compañeros	Grado de amistad y relación del estudiante con sus compañeros de acuerdo a su propia percepción.	Grado de acuerdo del estudiante con distintas afirmaciones respecto al grado de amistad y relación con sus compañeros, y percepción del apoyo recibido por ellos. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.
Interacción con la institución	Grado y tipo de trato y apoyo que recibe el estudiante, de acuerdo a su propia percepción, de los diferentes actores institucionales.	Grado de acuerdo del estudiante con distintas afirmaciones respecto al grado de interacción con la institución y del apoyo recibido por diferentes actores institucionales. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.

Variables de Medioambiente Universitario

Las variables del medioambiente describe aspectos estructurales sobre las cuales la institución tiene poco o ningún control. Se definen en oposición a las variables organizacionales (Bean y Metzner, 1985). Entre otras, estas variables se

relacionan con las finanzas del estudiante, su horario de trabajo, responsabilidades familiares y el apoyo de su medioambiente externo tales como cónyuge, hijos, compañeros de trabajo y amigos fuera de la institución.

Tabla 7. Variables de Medioambiente Universitario.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Apoyo Externo	Grado de apoyo que recibe el estudiante de otras personas que tienen influencia en su vida fuera de la institución, de acuerdo a su propia percepción.	Grado de acuerdo del estudiante con distintas afirmaciones respecto al apoyo recibido por diferentes personas fuera de la institución. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.
Finanzas	Percepción del estudiante respecto a su capacidad para afrontar los gastos del estudio terciario.	Grado de acuerdo del estudiante con distintas afirmaciones respecto a su capacidad para financiar sus estudios. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.
Responsabilidades Familiares	Percepción del estudiante respecto a su capacidad de encontrar tiempo para sus estudios y su familia.	Grado de preocupación del estudiante respecto a encontrar tiempo para los estudios y su familia. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.

Variables de Resultados Psicológicos

Las variables de Resultados Psicológicos son el resultado de la interacción de las variables académicas y las variables de medioambiente, las variables de resultados académicos y la Intención de Abandonar como predictores del abandono de los estudiantes universitarios (Bean y Metzner, 1985).

Tabla 8. Variables de Resultados Psicológicos.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Compromiso con la institución	Importancia que le atribuye el estudiante a participar de la institución y asistir a actividades co-curriculares o eventos auspiciados por la institución.	Grado de importancia que el estudiante asigna a distintas afirmaciones en relación a su compromiso con la institución. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.

Continúa en página siguiente

Continuación de Tabla 8

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Compromiso con la meta académica	Importancia que el estudiante asigna a la educación terciaria.	Grado de acuerdo o importancia que el estudiante expresa en relación a distintas afirmaciones respecto a su compromiso con la meta académica. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.
Estrés	Percepción del estudiante sobre el nivel de Estrés que le causa la asignación de tiempo y energía a los estudios terciarios.	Nivel de Estrés que manifiesta el estudiante en relación a distintas situaciones vinculadas con la asignación de tiempo y energía a los estudios. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.
Satisfacción	Indicador del grado en que los estudiantes disfrutaban del rol de estudiante terciario.	Grado de satisfacción del estudiante frente a distintas afirmaciones vinculadas con su rol de alumno y los cursos y programas que está tomando. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.
Utilidad	Percepción del estudiante respecto a la utilidad o valor que le asignan a los estudios terciarios y las oportunidades de empleo.	Nivel de utilidad que el estudiante asigna a distintas afirmaciones relacionadas con la adquisición de conocimientos, el aprendizaje y la obtención de empleo. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.

Variables de Intención de Abandonar

La Intención de Abandonar se refiere a la intención del estudiante de abandonar la carrera o cambiar de institución en el próximo año lectivo.

Tabla 9. Variables de Intención de Abandonar.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Intención de Abandonar	Intención del estudiante de abandonar la carrera en la institución.	Grado de probabilidad que asigna el estudiante a cambiar de institución o abandonar los estudios. Se mide por una escala Likert de 5 posiciones.

3.1.4. Procedimiento

Para realizar la adaptación del instrumento, todos los participantes completaron el instrumento de forma auto-administrada, en una única sesión de aproximadamente

30 minutos. La toma fue realizada en las instituciones donde asisten los alumnos encuestados. Los institutos fueron seleccionados en distintas zonas geográficas del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. Uno de ellos en zona norte, otro en zona sur y dos en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello las autoridades del instituto hicieron una presentación de la investigación y de la persona a cargo de la misma. Quien a su vez completó información sobre las características de del estudio llevado a cabo aclarando la libertad de participar en el mismo, solicitando firmar el consentimiento informado.

3.2. Análisis de Datos

Para la adaptación de este instrumento, se llevó a cabo en primer lugar un estudio de la estructura interna a partir de un análisis factorial confirmatorio (AFC). Se propusieron distintos modelos de relaciones entre los principales constructos de la escala y los ítems. De esta manera se llevaron a cabo diferentes AFC para cada uno de los factores del cuestionario (Integración Académica, Integración Social, Medioambiente Universitario, Intención de Abandonar y Resultados Psicológicos). Esto permitió identificar cuál de los modelos propuestos ofreció un mejor ajuste a los datos empíricos. En segundo lugar se llevó a cabo un estudio de la fiabilidad por consistencia interna de los ítems, para cada una de los constructos principales obtenidos del AFC. Finalmente se obtuvieron distribuciones de frecuencias, estadísticos descriptivos, un AFC para estudiar la relación entre los constructos principales y un análisis de correlaciones entre las sub-escalas del instrumento.

3.3. Resultados

3.3.1. Evidencias de Validez

Para obtener evidencias a favor de la validez del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para cada constructo principal del cuestionario (Integración Académica, Integración Social, Medioambiente Universitario, Intención de Abandonar y Resultados Psicológicos). Este análisis es adecuado para examinar la posible estructura o modelo en función de las variables latentes que subyacen a los ítems, y observar el nivel de ajuste de los modelos predichos a los datos.

Cada AFC se ha llevado a cabo utilizando la estimación de mínimos cuadrados no ponderados entre los ítems como input para el análisis de datos. Respecto de los índices de ajuste, fueron seleccionados aquellos que surgieron siguiendo convenciones y recomendaciones (Martínez Arias, 1995), además de contemplar los pesos de

regresión como cargas factoriales de los factores latentes a los ítems. Para los índices de ajustes basados en la comparación entre las covarianzas del modelo frente a las covarianzas observadas, se seleccionaron el índice AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) y el índice RMR (*Root Mean Residual*); el primero es una extensión de otro índice llamado GFI (*Goodness of Fit Index*) que representa el grado de ajuste conjunto del modelo sin tener en cuenta los grados de libertad. AGFI, en cambio, ajusta utilizando la razón obtenida entre los grados de libertad del modelo propuesto y los grados de libertad del modelo nulo (un nivel aceptable y recomendado es un valor mayor o igual a .90). AGFI se considera un índice de ajuste y, a la vez, de parsimonia ya que penaliza los modelos con muchos parámetros. El índice RMR, que se obtiene de calcular la raíz cuadrada de los residuos al cuadrado de la diferencia entre las matrices observadas y predichas, minimiza el sesgo producido por el tamaño de la muestra. Para este indicador se pueden considerar que valores iguales o inferiores a .08 indican un buen ajuste. Entre los índices basados en la comparación del modelo con un modelo alternativo, se ha seleccionado el índice NFI (*Normed Fit Index*). NFI compara el ajuste entre la matriz de covarianzas que predice el modelo y la matriz de covarianzas observadas, con el ajuste de la matriz del modelo nulo y la matriz de covarianzas observadas. NFI mide el porcentaje de pérdida que se produce en el ajuste, al cambiar del modelo predicho al modelo nulo, si bien es sensible al tamaño de la muestra, no penaliza a modelos complejos (como es este caso). Este índice debe ser superior por convención a .90.

Integración Académica

Para analizar las evidencias de validez de la escala respecto de la Integración Académica se evaluó el ajuste de un modelo factorial de segundo orden compuesto por factor de primer orden denominado hábitos, conformado por 6 ítems, y un factor de segundo orden conformado por el factor hábitos, y tres ítems representantes de los constructos Consejería académica, Disponibilidad de cursos y Ausentismo.

Al llevar a cabo este análisis, se observó que el modelo presentó un muy buen ajuste a los datos, RMR = .03, GFI = .99, AGFI = .98, NFI = .95. Al observar los pesos de regresión o cargas factoriales de los factores latentes (constructos propuestos) a los ítems, se encontró que todos los ítems presentaron buenas cargas factoriales superiores al .35 y significativas.

En la Tabla 10 pueden observarse los pesos de regresión y su nivel de significación. Se presenta en primer lugar la carga factorial de Hábitos de estudio y a continuación del factor Integración Académica.

Tabla 10. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Hábitos de estudio de estudio e Integración Académica.

Carga Factorial “Hábitos de estudio”			Carga Factorial “Integración Académica”		
Ítem	β	p	Factor	β	p
III15	.59	< .001	Hábitos de estudio	.47	< .001
III16	.37	< .001	Consejería académica	.47	< .001
III17	.65	< .001	Disponibilidad de cursos	.44	< .001
III18	.50	< .001	Ausentismo	.35	< .001
III19	.61	< .001			
III20	.44	< .001			

Integración Social

Para llevar a cabo el análisis de las evidencias de validez de la escala respecto de la Integración Social se evaluó el ajuste de un modelo factorial de segundo orden compuesto por dos factores de primer orden denominado Amistades, conformado por 4 ítems, e Interacción con la Facultad, conformado por 10 ítems.

Al realizar el análisis, se observó que el modelo propuesto no se ajustó a los datos empíricos en todos los índices, RMR = .09, GFI = .95, AGFI = .93, NFI = .91. Por lo tanto se decidió quitar el ítem con menor carga factorial. El ítem que se eliminó para el siguiente análisis fue el ítem III29 (“El trato personal del profesor con el estudiante es satisfactorio”), y su peso de regresión fue de .38 ($p < .001$). Este ítem pertenecía a la sub-escala de Interacción con la Facultad. Por lo tanto en el segundo modelo llevado a cabo, este factor, quedó conformado por 9 ítems.

La Tabla 11 muestra los pesos de regresión del modelo con su nivel de significación. Se presenta en primer lugar la carga factorial de Interacción con la Facultad, y Amistades y a continuación del factor Integración Social.

Tabla 11. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Interacción con la Facultad, Amistades e Integración Social.

Carga Factorial “Interacción Facultad”			Carga Factorial “Amistades”		
Ítem	β	p	Ítem	β	p
III27	.44	< .001	III24	.46	< .001
III28	.44	< .001	III25	.52	< .001
III29	.38	< .001	III26	.50	< .001
III30	.53	< .001	IV42F	.79	< .001
III31	.51	< .001			
III32	.45	< .001			
IV42E	.63	< .001	Carga Factorial “Integración Social”		
IV42G	.84	< .001	Factor	β	p
IV42H	.80	< .001	Interacción	.81	< .001
IV42I	.83	< .001	Facultad		
			Amistades	.61	< .001

El segundo modelo puesto a prueba, presentó un mejor ajuste a los datos empíricos, RMR = .07, GFI = .97, AGFI = .96, NFI = .95. Respecto de los pesos de regresión de los factores a los ítems, fueron todos superiores al .42 y significativos.

En la Tabla 12 pueden observarse los pesos de regresión y su nivel de significación. Al igual que en el modelo anterior, se presenta en primer lugar la carga factorial de Interacción con la Facultad, y Amistades y a continuación del factor Integración Social.

Tabla 12. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Interacción con la Facultad, Amistades e Integración Social.

Carga Factorial “Interacción Facultad”			Carga Factorial “Amistades”		
Ítem	β	p	Ítem	β	p
III27	.43	< .001	III24	.45	< .001
III28	.42	< .001	III25	.51	< .001
III30	.52	< .001	III26	.49	< .001
III31	.49	< .001	IV42F	.80	< .001
III32	.44	< .001			
IV42E	.63	< .001	Carga Factorial “Integración Social”		
IV42G	.85	< .001	Factor	β	p
IV42H	.80	< .001	Interacción Facultad	.81	< .001
IV42I	.84	< .001	Amistades	.60	< .001

Medioambiente Universitario

Con el propósito de llevar a cabo el análisis de las evidencias de validez de la sub-escala de Medioambiente Universitario, se propuso evaluar el ajuste de un modelo compuesto por dos factores de primer orden denominado Apoyo Externo, conformado por 6 ítems, otro denominado Finanzas, conformado por 2 ítems, y un factor de segundo orden conformado por los factores, Apoyo Externo, Finanzas y un ítem representante del constructo Responsabilidades familiares.

Al realizar este análisis, se observó que este primer modelo propuesto no resultó ajustarse a los datos empíricos, RMR = .05, GFI = .95, AGFI = .92, NFI = .77. Al observar lo que ocurría al interior del modelo, se observó que el factor de Finanzas presentaba cargas factoriales despreciables y no significativas al factor principal de segundo orden (Medioambiente Universitario), $\beta = .26$, $p = .72$, y al interior del modelo mostraron cargas en algunos casos negativas y despreciables (Por ejemplo, el ítem III33, $\beta = -.50$, $p = .02$), al mismo tiempo el ítem representante de Responsabilidades familiares mostró carga factorial baja de .16, como así también el ítem III37 representante de Apoyo Externo con una carga factorial de .27. La Tabla 13 presenta las cargas factoriales o pesos de regresión del Medioambiente Universitario.

Tabla 13. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor Apoyo Externo, Finanzas y Medioambiente Universitario.

Carga Factorial “Apoyo Externo”			Carga Factorial “Finanzas”		
Ítem	β	p	Ítem	β	p
III36	0.37	< .001	III33	-0.5	< .05
III37	0.27	< .001	III34	0.69	< .001
IV42A	0.51	< .001			
IV42B	0.36	< .001	Carga Factorial		
IV42C	0.79	< .001	“Medioambiente Universitario”		
IV42D	0.53	< .001	Factor	β	p
			Responsabilidades Familiares (III35)	0.16	< .05
			Apoyo Externo	0.22	< .05
			Finanzas	0.26	0.72

Por esta razón, se reespecificó el modelo, eliminando los siguientes ítems: III33 (“Para el próximo semestre, los fondos para cubrir mis estudios están

asegurados”), III34 (“Usualmente, tengo problemas para pagar mi matrícula”), III35 (“Mi mayor preocupación es encontrar tiempo para atender los estudios y a mi familia”) y III37 (“Mis familiares (padres, hermanos, cónyuge, pareja, etc.) me estimulan para que siga estudiando”). De este modo este modelo solo contiene un único factor de primer orden, Apoyo Externo.

Al llevar a cabo este análisis, el modelo presentó un muy buen ajuste a los datos y mejor que el modelo anterior $RMR = .04$, $GFI = .99$, $AGFI = .98$, $NFI = .97$.

A continuación se presenta la Tabla 14 con las cargas factoriales o pesos de regresión del factor Apoyo Externo a los ítems.

Tabla 14. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Apoyo Externo.

Ítem	β	p
III36	.30	< .001
IV42A	.48	< .001
IV42B	.38	< .001
IV42C	.82	< .001
IV42D	.53	< .001

Resultados Psicológicos

Con el objetivo de estudiar la estructura factorial del constructo Resultados Psicológicos, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio de segundo orden, proponiendo un factor de segundo orden (Resultados Psicológicos) que satura a cinco factores de primer orden denominados: Compromiso institucional (compuesto por 4 ítems), Compromiso con la meta (compuesto por 5 ítems), Estrés (compuesto por 8 ítems), Satisfacción (compuesto por 13 ítems) y Utilidad (compuesto por 9 ítems).

Al realizar el análisis, se observa que el modelo propuesto no se ajustó a los datos empíricos obtenidos, en algunos de sus índices, $RMR = .04$, $GFI = .92$, $AGFI = .91$, $NFI = .87$. Por este motivo se analizó al interior del modelo, y se observó que el factor de Estrés tenía un carga factorial baja y no significativa del constructo principal Resultados Psicológicos ($\beta = .16$, $p = .11$). En las tablas 15 a 20 se muestran los pesos de regresión de los ítems a los factores latentes de primer orden, y de los factores de primer orden al factor de segundo orden.

Tabla 15. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Utilidad.

Ítem	β	p
IV43A	.58	< .001
IV43B	.59	< .001
IV43C	.63	< .001
IV43D	.38	< .001
IV43E	.59	< .001
IV43F	.64	< .001
IV43G	.56	< .001
IV43H	.52	< .001
IV43I	.61	< .001

Tabla 16. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Compromiso Institucional.

Ítem	β	p
IV46B	.72	< .001
IV46E	.59	< .001
IV46F	.53	< .001
IV46G	.54	< .001

Tabla 17. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Estrés.

Ítem	β	p
IV45A	.76	< .001
IV45B	.75	< .001
IV45C	.68	< .001
IV45D	.73	< .001
IV45E	.72	< .001
IV45F	.74	< .001
IV45G	.38	< .001
IV45H	.28	< .001

Tabla 18. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Satisfacción.

Ítem	β	p
III40	.49	< .001
III41	.55	< .001
IV44A	.66	< .001
IV44B	.61	< .001
IV44C	.70	< .001
IV44D	.65	< .001
IV44E	.57	< .001
IV44F	.71	< .001
IV44G	.77	< .001
IV44H	.67	< .001
IV44I	.24	< .001
IV44J	.66	< .001
IV44k	.40	< .001

Tabla 19. Pesos de regresión de los ítems saturados por Compromiso con la Meta.

Ítem	β	p
III38	.49	< .001
III39	.46	< .001
IV46A	.49	< .001
IV46C	.62	< .001
IV46D	.44	< .001

Tabla 20. Pesos de regresión y significación de los factores de primer orden saturados por el factor de segundo orden de Resultados Psicológicos.

Factor	β	p
Compromiso con la meta	.78	< .001
Compromiso institucional	.82	< .001
Estrés	.16	.11
Satisfacción	.75	< .001
Utilidad	.45	< .001

Por este motivo se decidió llevar a cabo un segundo análisis, excluyendo al factor de Estrés como factor del constructo principal Resultados Psicológicos. Al llevar a cabo el análisis de este segundo modelo, los resultados indicaron que el modelo presentó un muy buen ajuste a los datos empíricos observados, RMR = .03, GFI = .94, AGFI = .93, NFI = .90.

A continuación se muestran las tablas con los pesos de regresión de los ítems a los factores latentes de primer orden, y de los factores de primer orden al factor de segundo orden.

Tabla 21. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Utilidad.

Ítem	β	p
IV43A	.54	< .001
IV43B	.52	< .001
IV43C	.58	< .001
IV43D	.41	< .001
IV43E	.64	< .001
IV43F	.67	< .001
IV43G	.55	< .001
IV43H	.52	< .001
IV43I	.59	< .001

Tabla 22. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Compromiso Institucional.

Ítem	β	p
IV46B	.64	< .001
IV46E	.60	< .001
IV46F	.64	< .001
IV46G	.67	< .001

Tabla 23. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Satisfacción.

Ítem	β	p
III40	.44	< .001
III41	.52	< .001
IV44A	.68	< .001
IV44B	.61	< .001
IV44C	.72	< .001
IV44D	.64	< .001
IV44E	.56	< .001
IV44F	.73	< .001
IV44G	.80	< .001
IV44H	.68	< .001
IV44I	.23	< .001
IV44J	.68	< .001
IV44k	.38	< .001

Tabla 24. Pesos de regresión de los ítems saturados por Compromiso con la Meta.

Ítem	β	p
III38	.40	< .001
III39	.38	< .001
IV46A	.52	< .001
IV46C	.65	< .001
IV46D	.47	< .001

Tabla 25. Pesos de regresión y significación de los factores de primer orden saturados por el factor de segundo orden de Resultados Psicológicos.

Factor	β	p
Compromiso con la meta	.75	< .001
Compromiso institucional	.78	< .001
Satisfacción	.67	< .001
Utilidad	.48	< .001

Respecto del constructo de Estrés, si bien se observó que no se agrupaba con el factor Resultados Psicológicos, a pesar de eso, al verse que presentó buenas cargas factoriales a los ítems, de entre .30 y .76, por lo cual se decidió llevar a cabo, otro análisis factorial confirmatorio, pero únicamente para esta sub-escala, intentando comprender así, si no se trataba de otro constructo principal, y no de un constructo dependiente del de Resultados Psicológicos.

El modelo puesto a prueba del factor latente de Estrés mostró un buen ajuste a los datos empíricos observados $RMR = .07$, $GFI = .99$, $AGFI = .98$, $NFI = .98$, y con cargas factoriales significativas. En la Tabla 26 pueden observarse los pesos de regresión del factor a los ítems.

Tabla 26. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Estrés.

Ítem	β	p
IV45A	.78	< .001
IV45B	.71	< .001
IV45C	.63	< .001
IV45D	.76	< .001
IV45E	.71	< .001
IV45F	.77	< .001
IV45G	.39	< .001
IV45H	.29	< .001

Intención de Abandonar

Con el propósito de estudiar la estructura factorial de la sub-escala de Intención de Abandonar, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio de primer orden, se propuso un modelo con un factor latente denominado, Intención de Abandonar, compuesto por los cuatro ítems propuestos de acuerdo con la escala.

El análisis realizado mostró que este primer modelo no se ajustó a los datos empíricos $RMR = .07$, $GFI = .98$, $AGFI = .87$, $NFI = .79$, y al apreciar los pesos de regresión al interior del modelo se observó que el ítem IV47-2 (“Me matricule nuevamente en este recinto, el próximo año y curse una parte de las materias pautadas en el plan curricular”) mostraba pesos de regresión con carga negativa, $-.52$. A continuación se presenta la Tabla 27 con los pesos de regresión de los ítems al factor.

Tabla 27. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Intención de Abandonar.

Ítem	β	p
IV47-1	.24	< .001
IV47-2	-.52	< .001
IV47-3	.83	< .001
IV47-4	.47	< .001

Por esta razón se planteó un segundo modelo, eliminando el ítem identificado. Este segundo modelo mostró un mejor ajuste significativo a los datos empíricos $RMR = .02$, $GFI = .99$, $AGFI = .99$, $NFI = .98$, con buenas cargas factoriales. En la Tabla 28 pueden observarse los pesos de regresión del factor a los ítems.

Tabla 28. Pesos de regresión y significación de los ítems saturados por el factor de Intención de Abandonar.

Ítem	β	p
IV47-1	.27	< .001
IV47-3	.67	< .001
IV47-4	.74	< .001

3.3.2. Confiabilidad

Con el propósito de estudiar la confiabilidad de cada sub-escala, a partir de los ítems definitivos propuestos del modelo obtenido del AFC, se decidió llevar a cabo un análisis a partir de la consistencia interna de los ítems, empleando la prueba de Alfa de Cronbach.

De este análisis se observa que todas las sub-escalas presentan una aceptable, buena y otros casos muy buena confiabilidad. Se debió hacer una modificación de la sub-escala de Intención de Abandonar, debido a que mostró una despreciable confiabilidad $\alpha = .446$, y al observar al interior de los ítems, se identificó que el ítem IV47-1 (“Me matricule nuevamente en este recinto, el próximo año y curse la totalidad de materias pautadas en el plan curricular”), tenía una correlación ítem-total de .14, y el Alfa de Cronbach se incrementaba a .656, si el mismo era eliminado. Por lo tanto se procedió a eliminar el ítem por cuestiones de fiabilidad, y obtener una sub-escala confiable.

En la Tabla 29 se pueden observar los valores de alfa de Cronbach, y del alfa de Cronbach para ítems tipificados para cada sub-escala.

Tabla 29. Confiabilidad por Alfa de Cronbach para cada sub-escala de la escala FAINREAD.

	Número de ítems	α de Cronbach	α de Cronbach para ítems tipificados
Integración Académica	9	.650	.666
Hábitos de estudio	6	.694	.696
Ausentismo	1	-	-
Consejería	1	-	-
Disponibilidad de cursos	1	-	-
Integración Social	13	.840	.838
Amistades	4	.678	.687
Interacción facultad	9	.850	.850
Medioambiente Universitario	5	.623	.615
Apoyo Externo	5	.623	.615
Resultados Psicológicos	31	.878	.885
Compromiso con la meta	5	.607	.630
Compromiso Institucional	4	.709	.701
Satisfacción	13	.866	.872
Utilidad	9	.788	.810
Estrés	8	.831	.838
Intención de Abandonar	2	.656	.659

A continuación se presentan tablas para cada sub-escala, con los valores promedio de cada elemento o ítem, su desvío estándar, los valores de correlación ítem-test, y de alfa si el ítem es eliminado.

Tabla 30. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Hábitos de Estudio.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
III 15	3.08	0.74	.451	.645
III 16	3.04	0.74	.300	.691
III 17	2.89	0.72	.531	.620
III 18	2.73	0.86	.406	.662
III 19	2.82	0.77	.504	.627
III 20	2.98	0.74	.367	.671

Tabla 31. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Amistades.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
III 24	2.62	0.94	.425	.634
III 25	3.21	0.79	.530	.577
III 26	3.20	0.89	.481	.599
IV 42 F	2.96	1.05	.427	.642

Tabla 32. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Interacción con la Institución.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
III 27	2.53	0.89	.451	.845
III 28	2.98	0.74	.459	.845
III 30	2.52	0.99	.507	.840
III 31	2.89	0.76	.534	.839
III 32	2.91	0.72	.496	.842
IV 42 E	2.55	1.01	.577	.833
IV 42 G	1.45	1.25	.716	.817
IV 42 H	1.89	1.29	.687	.821
IV 42 I	1.52	1.27	.719	.817

Tabla 33. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Apoyo Externo.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
III 36	3.53	0.72	.216	.634
IV 42 A	3.22	1.17	.381	.572
IV 42 B	3.37	0.73	.319	.599
IV 42 C	2.94	1.08	.589	.443
IV 42 D	2.48	1.14	.405	.555

Tabla 34. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Compromiso con la Meta.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
III 38	3.82	0.42	.385	.548
III 39	3.89	0.34	.354	.571
IV 46 A	3.57	0.57	.264	.607
IV 46 C	3.36	0.69	.462	.497
IV 46 D	3.71	0.54	.417	.522

Tabla 35. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Compromiso con la Institución.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
IV 46 B	3.41	0.68	.353	.720
IV 46 E	2.79	0.86	.425	.686
IV 46 F	2.48	0.97	.602	.573
IV 46 G	2.19	0.98	.620	.559

Tabla 36. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Satisfacción.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
III 40	3.64	0.56	.375	.865
III 41	3.36	0.68	.467	.860
IV 44 A	3.30	0.68	.595	.853
IV 44 B	3.32	0.60	.563	.855
IV 44 C	3.26	0.68	.658	.849
IV 44 D	3.35	0.57	.607	.853
IV 44 E	3.40	0.64	.548	.856
IV 44 F	3.34	0.65	.659	.849
IV 44 G	3.21	0.70	.746	.843
IV 44 H	3.17	0.70	.657	.849
IV 44 I	2.85	0.87	.237	.879
IV 44 J	3.20	0.71	.606	.852
IV 44 K	2.87	0.74	.368	.867

Tabla 37. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Utilidad.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
IV 43 A	3.77	0.49	.476	.768
IV 43 B	3.83	0.41	.506	.768
IV 43 C	3.80	0.46	.568	.759
IV 43 D	3.41	0.82	.379	.793
IV 43 E	3.56	0.66	.520	.761
IV 43 F	3.68	0.57	.531	.760
IV 43 G	3.73	0.53	.477	.768
IV 43 H	3.58	0.70	.458	.772
IV 43 I	3.81	0.46	.549	.761

Tabla 38. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Estrés.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
IV 45 a	1.35	1.08	.683	.797
IV 45 b	1.60	1.07	.630	.803
IV 45 c	1.88	1.28	.575	.809
IV 45 d	1.66	1.27	.670	.796
IV 45 e	1.55	1.17	.635	.801
IV 45 f	1.06	1.12	.681	.796
IV 45 g	2.09	1.26	.386	.835
IV 45 h	2.53	1.33	.287	.850

Tabla 39. Estadísticos de los ítems de la sub-escala Intención de Abandonar.

Ítem	M	DE	Correlación ítem-test	α de Cronbach con el ítem eliminado
IV 47 3	0.34	0.71	.491	-
IV47 4	0.28	0.64	.491	-

3.3.3. Resultados descriptivos de la Escala FAINREAD adaptada

Una vez realizado los análisis de evidencias de validez y confiabilidad del instrumento quedaron 68 reactivos, como puede observarse en la Tabla 40.

Tabla 40. Cuestionario FAINREAD adaptado - Cantidad de ítems según constructos y sub-constructos.

Constructo	Sub-constructo	Total de ítems	
		En el sub-constructo	En el constructo
Integración Académica	Ausentismo	1	
	Consejería académica	1	9
	Disponibilidad de cursos	1	
	Hábitos de estudio	6	
Integración Social	Amistades	4	
	Interacción con la institución	9	13
Medioambiente Universitario	Apoyo Externo	5	5
Resultados Psicológicos	Compromiso institucional	4	
	Compromiso con la meta	5	31
	Satisfacción	13	
	Utilidad	9	
Estrés	Estrés	8	8
Intención de Abandonar	Intención de Abandonar	2	2
Total de ítems		68	68

Luego se llevó a cabo un análisis de estadísticos descriptivos de cada sub-escala con los ítems definitivos, resultantes del análisis factorial.

En la tabla que se presenta a continuación pueden observarse los valores de promedios, desvíos estándar de cada sub-escala, también los valores mínimos y máximos obtenidos, los valores acerca de las características de la distribución de los valores, como son la Asimetría y la Curtosis, y el resultado de la prueba de normalidad de una distribución a partir del estadístico Z de Kolmogorov-Smirnov, y su p valor correspondiente. De este análisis se observa, que la mayoría de las sub-escalas (excepto Estrés) muestran distribuciones que se alejan significativamente a los percentiles teóricos de la distribución normal. Por este motivo, los futuros análisis a realizar con los datos de las sub-escalas se llevarán a cabo con pruebas no paramétricas, salvo procedimientos que exijan la transformación al logaritmo natural para normalizar las distribuciones obtenidas.

Tabla 41. Estadísticos descriptivos y de distribución de cada Sub-escala de la escala FAINREAD adaptada.

	<i>Desvío</i>				<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Prueba</i>	
	<i>Media</i>	<i>Estándar</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>			<i>K-S</i>	<i>p</i>
Hábitos de Estudio	17.55	2.88	8	24	-0.21	0.33	1.978	.00
Ausentismo	3.04	0.93	0	4	-0.91	0.39	5.623	.00
Consejería Académica	2.66	1.01	0	4	-0.75	0.12	5.879	.00
Disponibilidad de Cursos	3.23	0.84	0	4	-1.31	2.17	5.425	.00
Interacción con la Facultad	21.22	6.16	4	36	0.24	-0.35	1.670	.01
Amistades	11.99	2.64	0	16	-0.77	0.94	2.196	.00
Apoyo Externo	15.54	3.13	1	20	-0.94	1.15	1.879	.00
Compromiso con la Meta	18.34	1.64	12	20	-1.05	0.89	4.259	.00
Compromiso con la Institución	10.87	2.58	0	16	-0.38	0.58	1.854	.00
Satisfacción	42.26	5.48	13	52	-0.38	0.85	1.368	.05
Utilidad	33.17	3.19	17	36	-1.57	3.09	3.977	.00
Estrés	13.72	6.51	0	32	0.27	-0.45	1.166	.13
Intención de Abandonar	0.62	1.04	0	7	1.98	4.77	8.265	.00

3.3.4. Análisis de correlaciones intra-test entre las sub-escalas del FAINREAD adaptado

Con el propósito de estudiar la asociación entre los puntajes obtenidos en cada una de las sub-escalas de la escala FAINREAD adaptada se llevó a cabo un análisis de correlación simple por rangos ordenados de *Spearman (Rho)*, la cual es una prueba no-paramétrica, dada la falta de normalidad en las distribuciones de los puntajes de las sub-escalas.

Del análisis de las correlaciones se puede apreciar que la gran mayoría de las sub-escalas están correlacionadas significativamente entre sí, con valores de baja intensidad a mediana intensidad, entre .13 a .44. Se destaca la ausencia de correlación entre las sub-escala de Estrés y las sub-escalas de Amistades, Apoyo Externo, Compromiso con la meta, Compromiso con la Institución, Utilidad e Intención de Abandonar. En las tablas que se presenta a continuación pueden observarse las correlaciones entre las sub-escalas.

Tabla 42. Correlaciones entre las Sub-escalas de la adaptación del FAINREAD.

	Rho					
	1	2	3	4	5	6
1. Hábitos de Estudio	1					
2. Ausentismo	.15**	1				
3. Consejería Académica	.22**	.15**	1			
4. Disponibilidad	.17**	.20**	.23**	1		
5. Interacción con la Facultad	.21**	.13**	.38**	.23**	1	
6. Amistades	.18**	.16**	0.1	.16**	.37**	1
7. Apoyo Externo	.14**	-.02	.00	.06	.31**	.32**
8. Compromiso con la Meta	.24**	.24**	.18**	.22**	.27**	.24**
9. Compromiso con la Institución	.19**	.19**	.27**	.17**	.42**	.27**
10. Satisfacción	.32**	.23**	.35**	.34**	.51**	.31**
11. Utilidad	.19**	.04	.06	.11*	.20**	.17**
12. Estrés	.20**	.19**	.16**	.14**	.11*	-.01
13. Intención de Abandonar	-.13**	-.11*	.04	-.09	-.13**	-.22**

** p < .01, * p < .05

Tabla 43. Correlaciones entre las Sub-escalas de la adaptación del FAINREAD (continuación)

	Rho					
	7	8	9	10	11	12
7. Apoyo Externo	1					
8. Compromiso con la Meta	.26**	1				
9. Compromiso con la Institución	.14**	.38**	1			
10. Satisfacción	.32**	.44**	.42**	1		
11. Utilidad	.24**	.37**	.27**	.28**	1	
12. Estrés	.01	.08	.07	.17**	-.06	1
13. Intención de Abandonar	-.14**	-.14**	-.08	-.20**	-.14**	-.01

** p < .01, * p < .05

Con este mismo sentido, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, para estudiar la relación entre los grandes constructos de la escala FAINREAD adaptada. El mismo análisis se llevó a cabo utilizando la estimación de máxima verosimilitud entre los ítems como input para el análisis de datos. Por este motivo se seleccionaron, siguiendo convenciones y recomendaciones, el índice AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*), GFI (*Goodness of Fit Index*), CFI (*Comparative Fit Index*), IFI (*Incremental Fit Index*) y RMSEA (*Root Mean Squared Error of Approximation*).

En la Figura 2 puede observarse el modelo testado.

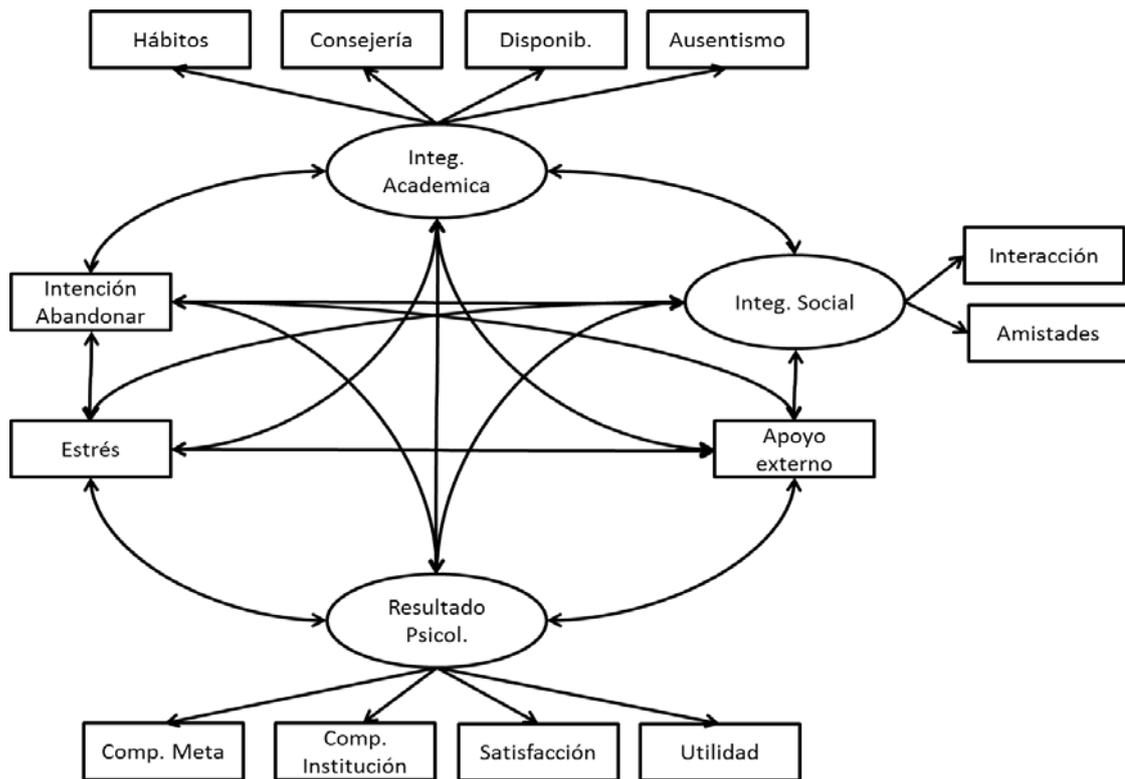


Figura 2. Modelo AFC Testeado

El modelo propuesto presentó un muy buen ajuste a los datos empíricos obtenidos de las varianzas y covarianzas de los datos empíricos, GFI = .95, AGFI = .91, CFI= .90, IFI = .90 y RMSEA = .06.

Respecto de los pesos de regresión de los pesos a los factores latentes propuestos se observaron valores significativos y superiores a .35. En la Tabla 44 aparecen los pesos de regresión de cada constructo a su factor latente correspondiente.

Tabla 44. Pesos de regresión y significación de los constructos saturados por los factores Integración Académica, Integración Social y Resultados Psicológicos.

Carga Factorial “Interacción académica”			Carga Factorial “Resultados Psicológicos”		
Ítem	β	p	Ítem	β	p
Hábitos	.44	< .001	Compromiso Meta	.54	< .001
Consejería	.48	< .001	Compromiso Inst.	.60	< .001
Disponibilidad	.38	< .001	Satisfacción	.78	< .001
Ausentismo	.35	< .001	Utilidad	.39	< .001

Carga Factorial “Integración Social”		
Factor	β	p
Interacción Facultad	.76	< .001
Amistades	.48	< .001

Respecto de las correlaciones entre los grandes factores, en la tabla que aparece a continuación se observan las correlaciones obtenidas. Se puede apreciar que Integración Académica se encuentra correlacionada con Integración Social ($r = .76$, $p < .01$), Resultados Psicológicos ($r = .86$, $p < .01$) y Estrés ($r = .41$, $p < .01$), pero no con Apoyo Externo, e Intención de Abandonar. Integración Social, presenta correlaciones también con Resultados Psicológicos ($r = .84$, $p < .01$) e Intención de Abandonar ($r = -.18$, $p < .01$), Apoyo Externo presenta relaciones, además con Resultados Psicológicos ($r = .36$, $p < .01$) e Intención de Abandonar ($r = -.17$, $p < .01$) y finalmente Resultados Psicológicos se relaciona con Estrés ($r = .17$, $p < .01$) e Intención de Abandonar ($r = -.18$, $p < .01$).

Tabla 45. Correlaciones entre los factores, obtenidas a partir del AFC.

	Correlaciones				
	1	2	3	4	5
1. Integración Académica	1				
2. Integración Social	.76**	1			
3. Apoyo Externo	.06	.44	1		
4. Resultados Psicológicos	.86**	.84**	.36**	1	
5. Estrés	.41**	.11	.02	.17**	1
6. Intención de Abandonar	-.09	-.18**	-.17**	-.18**	-.01

** $p < .01$, * $p < .05$

Capítulo IV: Abandono de la carrera.

Una de las problemáticas centrales en la educación, como se ha dicho con anterioridad, es el abandono de los alumnos en el nivel superior. Como fue presentado en el capítulo de marco teórico, los diversos estudios vinculados a dicho fenómeno muestran una amplia variedad de causas atribuidas al mismo. Pudiéndose diferenciar dentro del material existente, trabajos que han realizado aportaciones teóricas, tratando de ofrecer conceptualmente una posible explicación al fenómeno del abandono y la prolongación de los estudios, de aquellas investigaciones que otorgan datos empíricos.

Partiendo de la importancia adjudicada por Tinto (1975) a los sistemas académicos y sociales formales e informales de una institución en el abandono de los estudios se toman las variables de Integración Social y Académica en la investigación.

También el modelo de adaptación a Pascarella y Terenzini (1991) ratifica el impacto de la Integración Académica sobre la persistencia.

Bean (1990) señala que la decisión de darse de baja de los estudiantes no tradicionales se basa principalmente en cuatro grupos de factores o variables: variables de trasfondo, variables académicas, variables de medioambiente y variables de interacción social.

Dada la limitación observada respecto a la consideración de las características psicológicas del individuo Landry (2003), basándose en la teoría de Tinto halla relaciones significativas entre un conjunto de variables psicológicas como la autoeficacia, motivación, expectativas positivas sobre los resultados y la intencionalidad asertiva de no abandonar los estudios universitarios.

El ámbito educativo plantea situaciones que, potencialmente, pueden ser generadoras de tensión y Estrés; esto activará en cada sujeto los recursos disponibles que posee. Como plantean Zeidner y Schwarzer, (1996) la necesidad de manejar estas múltiples demandas puede muchas veces exceder la capacidad de Afrontamiento del individuo produciendo sentimientos de frustración y ansiedad y disminuyendo el rendimiento académico.

Las reacciones y recursos utilizados para hacer frente a las situaciones estresantes constituyen lo que se denomina *estrategias de Afrontamiento*. Éstas abarcan los pensamientos, sentimientos y acciones que, frente a los problemas,

instrumenta la persona con la finalidad última de resolverlos, reduciendo las tensiones que ellos generan (Fernández Liporace, Contini de González, Ongarato, Saavedra, y de la Iglesia, 2009).

Como fue presentado en el capítulo II, numerosas investigaciones estudian la relación entre la Autoestima y el rendimiento académico. Por esta razón, en la presente investigación se considera importante ver la relación que la Autoestima pueda presentar en el fenómeno de la deserción y prolongación de los estudios.

Lo expresado muestra la pertinencia de estudiar la Integración Social y/o Académica, la Autoestima, y las estrategias de Afrontamiento de los alumnos en el nivel terciario para, a partir de los datos obtenidos, analizar la influencia de la Integración Social y Académica en el abandono y prolongación de los estudios superiores. Investigando, por otra parte, la relación entre las estrategias de Afrontamiento, la Autoestima y la Integración Social y Académica.

El objetivo principal de este capítulo es estudiar y conocer cuáles son, de las variables consideradas, aquellas que tienen mayor incidencia sobre el abandono de los estudiantes de carreras de nivel terciario. De este modo estudiar cuáles son las variables que inciden en la continuación de la carrera, teniendo en cuenta las sub-escalas de la escala FAINREAD adaptada (Integración Académica, Integración Social, Medioambiente Universitario, Resultados Psicológicos, Intención de Abandonar y Estrés), el Afrontamiento (centrado en la evaluación, el problema y la emoción), y la Autoestima del estudiante.

4.1. Metodología

4.1.1. Participantes

La muestra poblacional está constituida por alumnos de instituciones terciarias privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires, perteneciente a distintas carreras (profesorado de Matemática, profesorado de Nivel Inicial, profesorado de Educación Primaria, profesorado de Biología, profesorado de Artes Visuales, Psicopedagogía, profesorado de Inglés, Tecnicatura en Análisis de Sistemas, Recursos Humanos, Radiología, Administración de Empresas, Instrumentación Quirúrgica y Turismo).

La muestra obtenida para llevar a cabo este estudio fue de tipo no probabilística (o dirigida) por conveniencia, de sujetos voluntarios, al igual que la investigación centrada en la adaptación del FAINREAD. La muestra es de tipo no

probabilística por conveniencia ya que los participantes formaban parte de una población determinada (alumnos del primer año de una carrera), las instituciones educativas contactadas, y fueron seleccionados a través de un procedimiento informal.

Para estudiar cuáles son las variables que inciden en la continuidad o no de la carrera se contó con la colaboración de 241 sujetos (191 mujeres -79.3%- y 50 varones). De esta muestra, 103 (42.7%) tenía una edad de entre 17 y 21 años, 62 (22.7%) tenía entre 22 y 26 años, 40 (16.6%) tenían más de 31 años, y 36 (14.9%) tenían entre 27 y 30 años. Respecto del estado civil de los participantes, 148 sujetos (61.4%) estaban solteros/divorciados/viudos al momento de participar de la investigación, y 93 (38.6%) estaban casados/en pareja. Con respecto a los hijos, 42 tiene hijos (17.4%). En relación a la situación laboral de los participantes, 94 (39.0%) de los sujetos estaba en situación laboral de trabajo completo, 74 (30.7%) no trabajaba al momento de participar de la investigación, y 73 (30.3%) estaba en condición laboral de trabajo parcial, y 104. Respecto de la realización de estudios anteriores, 162 participantes (67.2%) había realizado estudios previos, mientras que 79 (32.8%) no tenía estudios previos. En la Tabla 46 se aprecian los datos descriptivos de la muestra.

Tabla 46. Datos descriptivos de la muestra de adaptación.

		Frecuencia	%
Edad	17-21 años	103	42.74
	22-26 años	62	25.73
	27-30 años	36	16.60
	Más de 31 años	40	14.94
Estado Civil	Soltero/Divorciado/Viudo	148	61.41
	Casado/En pareja	93	38.59
Hijos	Tiene hijos	42	17.43
	No tiene hijos	199	82.57
Situación Laboral	Trabajo completo	94	39.00
	Trabajo parcial	73	30.29
	No trabajo	74	30.71
Estudios Anteriores	Tiene	162	67.22
	No tiene	79	32.78

4.1.2. Instrumentos

Con el propósito de estudiar las variables que inciden en el abandono, se administró la escala FAINREAD (Torres Nazario, 2003) previamente adaptada y validada, el cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Richaud de Minzi y Sacchi (2005) y el cuestionario de Autoestima AUTOE - Adaptación UBA de la escala Rosenberg (Góngora y Casullo, 2009a). Estos dos últimos Cuestionarios se presentan en los Apéndices B y C respectivamente.

Escala FAINREAD adaptada

Como ya se expuso en el capítulo anterior, la escala está compuesta por 68 ítems que evalúan la Integración Académica del estudiante, su Integración Social, su Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, su Estrés y su Intención de Abandonar.

Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Richaud de Minzi, M.C. y Sacchi, C. (2005)

El cuestionario de Estrategias de Afrontamiento es una medida del Afrontamiento derivada del modelo transaccional de Estrés de Lázarus (Aldwin, Folkman, Shaefer, Coyne y Lazarus, 1980; Folkman y Lazarus, 1980). Contiene una amplia gama de pensamientos y comportamientos que las personas utilizan para hacer frente a las demandas internas y/o externas de situaciones específicas estresantes (Folkman y Lazarus, 1985). La versión en español del Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986, traducido por María Zaplana), contiene 67 ítems. En su forma original el Cuestionario de Estrategias de Enfrentamiento contiene dos escalas racionalmente derivadas: el Afrontamiento centrado en el problema y el Afrontamiento centrado en la emoción. El Afrontamiento orientado al problema tiene como función controlar la fuente de Estrés, mientras que el Afrontamiento orientado a la emoción se dirige a regular las emociones estresantes, esto es, a reducir o controlar el malestar emocional asociado a la situación. El procedimiento que se sigue en la aplicación del Cuestionario es el siguiente: se solicita a los sujetos encuestados que anoten alguna circunstancia estresante que hayan padecido durante un periodo concreto y a continuación se les pide que señalen, de entre una lista de 66 posibles conductas de Afrontamiento, cuáles son las utilizadas por ellos ante dicho evento y en qué grado.

Los sujetos contestan cada ítem sobre una escala de 4 puntos que contiene las siguientes categorías de respuesta: (1) *no se aplica / no utiliza*, (2) *utiliza algunas*

veces, (3) *utiliza frecuentemente* y (4) *utiliza casi siempre*. Por lo tanto una calificación de uno confunde un ítem inaplicable con uno que el sujeto escoge no utilizar. Minzi y Sacchi (2001) modifican el formato de respuesta como sigue: (A) *no pertinente*, (1) *pertinente pero no utilizado*, 2) *utiliza algunas veces*, (3) *utiliza frecuentemente* y (4) *utiliza casi siempre*. Las opciones de respuesta se describen a los sujetos con particular detalle en la explicación de cuándo utilizar la respuesta “no pertinente”. Las instrucciones son: "si fueron capaces de utilizar un comportamiento particular o pensamiento descrito en un ítem para afrontar un factor estresante en particular pero eligió no hacerlo, debe responder la opción (1) *pertinente pero no utilizado*. Si usted no utilizó una estrategia particular de Afrontamiento descrita en un ítem porque era imposible hacerlo en la situación estresante que usted describe, entonces debe responder (A) - no pertinentes" (Ben Porath, Waller y Butcher, 1991, p.165). Los valores obtenidos de la consistencia interna de la adaptación argentina (Richaud de Minzi y Sacchi, 2005) a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach mostró valores de α superiores .65 en todas la sub-escalas, lo cual es considerado una fiabilidad aceptable.

Cuestionario de Autoestima AUTOE - Adaptación UBA de la escala Rosenberg (Góngora y Casullo, 2009).

La escala consta de 10 ítems con 4 opciones de respuesta: desde *extremadamente de acuerdo* (4) a *extremadamente en desacuerdo* (1). Consta de 5 ítems directos y 5 inversos, redactados en forma negativa, (Ítems inversos: 3, 5, 8, 9 y 10) (Rosenberg, 1965). La versión en inglés de la escala fue traducida en forma independiente por dos psicólogos e investigadores bilingües y posteriormente contrastada con otras versiones en español a los fines de realizar una adecuada equivalencia lingüística. El procedimiento que se sigue en la aplicación del Cuestionario Autoestima es el siguiente: se solicita a los sujetos lean diez ítems y respondan teniendo en cuenta lo que piensan y sienten. No hay respuestas incorrectas. Los sujetos contestan cada ítem sobre una escala de 4 puntos que contiene las siguientes categorías de respuesta: 0, 1, 2 y 3. Estoy totalmente de acuerdo: 3. Estoy algo en desacuerdo: 1. Estoy en parte de acuerdo: 2. Estoy en total desacuerdo: 0. El puntaje total se obtiene a partir de la suma de los ítems directos e invirtiendo el puntaje de los ítems indirectos. De esta manera, cuanto más alto es el puntaje mayor el nivel de Autoestima obtenido. La consistencia interna (Góngora y Casullo, 2009a), a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach resultó adecuada ($\alpha = .70$).

4.1.3. Procedimiento

Con el objetivo de estudiar las variables que inciden sobre el abandono de la carrera, todos los participantes, alumnos de primer año de instituciones terciarias privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires, pertenecientes a distintas carreras (profesorado de Matemática, profesorado de Nivel Inicial, profesorado de Educación Primaria, profesorado de Biología, profesorado de Artes Visuales, Psicopedagogía, profesorado de Inglés, Tecnicatura en Análisis de Sistemas, Recursos Humanos, Radiología, Administración de Empresas, Instrumentación Quirúrgica y Turismo) completaron los instrumentos de forma auto-administrada, en una única sesión de aproximadamente una hora. Además se aclaró la libertad de participar, solicitando firmar un consentimiento informado, éste es presentado en el Apéndice D. Esta toma se realizó antes de finalizar el primer cuatrimestre. La razón de esa fecha fue la suposición previa de que cercano al primer parcial se comienzan a registrar deserciones. Esto se refuerza con la bibliografía consultada que muestra que la mayor deserción se da durante el primer año de estudio.

Al año siguiente, la doctoranda, con la autorización de los establecimientos, registró cuáles alumnos habían desertado sus estudios y cuáles habían continuado. Para esto se tomaron en cuenta los registros académicos y la matriculación de alumnos en la secretaría de cada instituto.

4.2. Análisis de datos

Dado el objetivo de estudiar cuáles son las variables que inciden en la continuación de la carrera, teniendo en cuenta las sub-escalas de la escala FAINREAD adaptada (Integración Académica, Integración Social, Medioambiente Universitario, Resultados Psicológicos, Intención de Abandonar y Estrés), el Afrontamiento (centrado en la evaluación, el problema y la emoción), y la Autoestima del estudiante, se llevaron a cabo cuatro análisis. Se realizó, para toda la muestra, un análisis de los estadísticos descriptivos y de distribución de frecuencias de cada escala y sub-escala de los instrumentos administrados. Posteriormente, se efectuó una comparación entre aquellos estudiantes que habían continuado los estudios y los que no en las variables antes mencionadas. Asimismo, se realizó un estudio de correlación entre las medidas estudiadas. Finalmente, se efectuó un análisis de senderos sometiendo a prueba un modelo de relaciones para explicar las variables que inciden en la continuidad o no de la carrera. El análisis de senderos a partir de ecuaciones estructurales se llevó a cabo

utilizando la distribución libre asintótica entre los ítems como input para el análisis de datos. Por este motivo se seleccionaron, siguiendo convenciones y recomendaciones, el índice AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) y RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation).

4.3. Resultados

4.3.1. Análisis de los estadísticos descriptivos y de distribución de frecuencias de cada escala y sub-escala

Cuestionario FAINREAD adaptado

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos y de normalidad de las distribuciones de la muestra de participantes.

Tabla 47. Estadísticos descriptivos y de distribución de cada Sub-escala de la escala FAINREAD adaptada

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>As</i>	<i>Cu</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Integración Académica	26.32	3.71	15	35	-0.11	-0.16	1.21	.10
Hábitos de estudio	17.36	2.81	8	24	-0.27	0.44	1.52	.02
Ausentismo	3.05	0.98	0	4	-0.96	0.32	4.00	.00
Consejería	2.74	0.99	0	4	-0.90	0.44	4.86	.00
Disponibilidad de cursos	3.17	0.87	0	4	-1.39	2.64	4.35	.00
Integración Social	31.32	7.30	13	51	0.31	-0.21	1.21	.11
Amistades	11.36	2.65	0	16	-0.83	1.53	1.91	.00
Interacción facultad	19.96	6.01	4	36	0.33	-0.34	1.60	.01
Apoyo Externo	15.42	3.09	1	20	-1.26	2.63	1.62	.01
Resultados Psicológicos	104.10	9.12	74	124	-0.13	-0.10	0.68	.74
Compromiso con la meta	18.31	1.68	12	20	-1.06	0.98	3.02	.00
Compromiso Institucional	10.72	2.55	2	16	-0.26	0.05	1.36	.05
Satisfacción	42.08	5.19	30	52	0.13	-0.80	1.31	.06
Utilidad	32.99	3.14	19	36	-1.33	1.86	2.69	.00
Estrés	14.47	6.51	0	31	0.13	-0.50	0.72	.68
Intención de Abandonar	0.91	1.09	0	5	1.10	0.56	4.67	.00

Al llevar a cabo la prueba de normalidad de las distribuciones, a partir del estadístico z de *Kolmogorov-Smirnov* se pueden observar que del total de las escalas y sub-escalas, el puntaje obtenido de la escala de Integración Académica, Integración Social, Resultados Psicológicos, Estrés, y de la sub-escala de Satisfacción tienen distribuciones que se ajusten a la distribución normal. Mientras que las escalas de Apoyo Externo e Intención de Abandonar, y las sub-escalas de hábitos de estudio,

ausentismo, consejería, disponibilidad de cursos, amistades, interacción con la facultad, compromiso con la meta, compromiso con la institución y utilidad muestran distribuciones que se alejan significativamente de la distribución normal. Por esta razón, el análisis sobre estas variables se efectuará a partir de pruebas estadísticas no paramétricas.

Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Richaud de Minzi, M.C. y Sacchi, C. (2005) y Cuestionario de Autoestima AUTOE - Adaptación UBA de la escala Rosenberg (Góngora y Casullo, 2009)

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos y de normalidad de las distribuciones de la muestra de participantes.

Tabla 48. Estadísticos descriptivos y de distribución de cada Sub-escala de la escala FAINREAD adaptada

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>As</i>	<i>Cu</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Afrontamiento Centrado en la evaluación	2.09	.52	.61	3.35	-.46	.46	1.74	.00
Análisis lógico	2.09	.62	.50	3.50	-.28	-.29	1.79	.00
Redefinición cognitiva	2.45	.67	.75	4.00	-.22	-.17	0.88	.41
Evitación cognitiva	1.73	.66	.08	3.58	-.28	.05	1.30	.07
Afrontamiento Centrado en el problema	2.21	.64	.30	3.85	-.23	.37	1.14	.15
Requerimiento de información	2.22	.91	.00	4.00	-.10	-.16	1.28	.08
Ejecución de acciones	2.05	.65	.22	3.56	-.11	-.25	0.85	.47
Desarrollo de gratificaciones	2.34	.77	.00	4.00	-.73	.83	2.30	.00
Afrontamiento Centrado en la emoción	1.97	.50	.30	3.23	-.59	.73	1.36	.05
Control afectivo	2.12	.59	.29	3.57	-.67	.95	1.56	.02
Aceptación con resignación	2.03	.83	.00	4.00	-.09	-.25	1.17	.13
Descarga emocional	1.77	.59	.60	4.00	.50	.83	1.49	.02
Autoestima	23.80	4.33	5.00	30.00	-.85	.99	1.63	.01

Al llevar a cabo el estudio de normalidad de las distribuciones de las variables de la escala de Afrontamiento y de Autoestima, se puede apreciar que la escala de Afrontamiento centrado en el problema, y las sub-escalas de Redefinición cognitiva, Evitación cognitiva, Requerimiento de información, Ejecución de acciones y aceptación con resignación presentan distribuciones que no difieren significativamente de la distribución normal, mientras que las escalas de Afrontamiento centrado en la evaluación, Afrontamiento centrado en la emoción y Autoestima, junto con las sub-

escalas de Análisis lógico, Desarrollo de gratificaciones, Control afectivo y Descarga Emocional presentan distribuciones que se alejan de una distribución normal. Por esta razón, con estas últimas variables se realizarán aplicando análisis no-paramétricos.

4.3.2. Diferencias entre los alumnos que abandonaron y continuaron la carrera

Cuestionario FAINREAD adaptado

Se realizó un análisis de comparación entre los puntajes promedios (pruebas t) o rangos promedio (pruebas U de Mann-Whitney) obtenidos de las escalas y sub-escalas entre aquellos alumnos que continuaron o no la carrera. En la Tabla 49 se observan los estadísticos descriptivos de las escalas y sub-escalas teniendo en cuenta los alumnos que continúan y no continúan estudiando.

Tabla 49. Estadísticos descriptivos de cada Sub-escala de la escala FAINREAD adaptada para alumnos que abandonaron y continuaron los estudios.

	Abandonaron		Continuaron		<i>t</i>	<i>U</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Integración Académica	25.97	3.13	26.44	3.89	0.85	--
Hábitos de estudio	17.09	2.31	17.45	2.96	--	5048.50
Ausentismo	2.88	1.03	3.10	0.97	--	4739.50
Consejería	2.74	0.89	2.74	1.02	--	5287.50
Disponibilidad de cursos	3.25	0.73	3.14	0.91	--	5203.00
Integración Social	31.08	7.55	31.40	7.23	0.29	--
Amistades	11.13	2.53	11.43	2.70	--	4757.00
Interacción facultad	19.96	5.90	19.96	6.06	--	5373.50
Apoyo Externo	14.65	3.95	15.67	2.71	--	4746.50
Resultados Psicológicos	101.78	10.43	104.87	8.53	2.30*	--
Compromiso con la meta	18.00	1.95	18.41	1.57	--	4871.00
Compromiso Institucional	10.58	2.59	10.76	2.55	--	5148.00
Satisfacción	41.02	5.69	42.43	4.98	1.83°	--
Utilidad	32.17	3.88	33.26	2.81	--	4660.00
Estrés	14.61	6.74	14.42	6.45	0.19	--
Intención de Abandonar	1.22	1.32	0.80	0.99	--	4518.00*

* $p < .05$, ° $p = .06$

En el caso de las variables que presentaron distribuciones semejantes a la distribución normal, se aplicó la prueba *t de Student* de comparación de medias con muestras independientes, pero en el caso de las variables que presentaron distribuciones diferentes de la distribución normal se procedió empleando la prueba de comparación de distribuciones U de *Mann-Whitney*.

En el caso de las variables que mostraron distribuciones normales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los promedios obtenidos por los alumnos que abandonaron y continuaron la carrera para las variables de Resultados Psicológicos ($t_{(239)} = 2.30, p < .05$), y marginalmente en la variable de Satisfacción ($t_{(239)} = 1.83, p = .06$), pero no así en Integración Académica ($t_{(239)} = 0.85, p = .40$), Integración Social ($t_{(239)} = 0.29, p = .79$) ni Estrés ($t_{(239)} = 0.19, p = .85$). Las diferencias significativas registradas mostraron que quienes continuaron con sus estudios habían reportado mayores niveles en Resultados Psicológicos y Satisfacción.

En el caso de las variables que no mostraron distribuciones semejantes a la de una distribución normal, el análisis reveló únicamente diferencias significativas entre los rangos promedios de los individuos que abandonaron y continuaron estudiando en la variable de Intención de Abandonar ($U = 4518.00, p < .05$), obteniendo el puntaje más alto aquellos alumnos que abandonaron. No se obtuvieron diferencias significativas en Hábitos de estudio ($U = 5048.50, p = .41$), Ausentismo ($U = 4739.50, p = .12$), Consejería ($U = 5287.50, p = .74$), Disponibilidad de cursos ($U = 5203.00, p = .60$), Amistades ($U = 4757.00, p = .15$), Interacción con la facultad ($U = 5373.50, p = .90$), Apoyo Externo ($U = 4746.50, p = .14$), compromiso con la meta ($U = 4871.00, p = .22$), compromiso con la institución ($U = 5148.00, p = .54$) y utilidad ($U = 4660.00, p = .10$).

Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Richaud de Minzi, M.C. y Sacchi, C. (2005) y Cuestionario de Autoestima AUTOE - Adaptación UBA de la escala Rosenberg (Góngora y Casullo, 2009)

Con el propósito de continuar estudiando cuáles son las variables que inciden en el abandono de los estudios, se llevó en segundo análisis de comparación entre los promedios o distribuciones de los puntajes obtenidos de las escalas y sub-escalas de Afrontamiento y Autoestima, empleando el estadístico t de *Student* o U de *Mann-Whitney*, para las variables que mostraban distribución semejante a la distribución normal o alejada de ella, respectivamente. En la tabla que se presenta a continuación pueden observarse los estadísticos descriptivos para cada uno de los grupos de las variables obtenidas de la escala de Afrontamiento y de Autoestima.

Tabla 50. Estadísticos descriptivos de las escalas de Afrontamiento y Autoestima para alumnos que abandonaron y continuaron los estudios.

	Abandonaron		Continuaron		<i>t</i>	<i>U</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Afr. Centrado en la evaluación	2.05	0.55	2.11	0.51	--	5213.00
Análisis lógico	2.16	0.62	2.07	0.62	--	4878.50
Redefinición cognitiva	2.34	0.68	2.49	0.67	1.42	--
Evitación cognitiva	1.65	0.70	1.75	0.65	1.02	--
Afr. Centrado en el problema	2.16	0.67	2.22	0.63	0.70	--
Requerimiento de información	2.22	0.90	2.23	0.91	0.05	--
Ejecución de acciones	1.99	0.71	2.07	0.62	0.80	--
Desarrollo de gratificaciones	2.26	0.82	2.37	0.75	--	5003.50
Afr. Centrado en la emoción	1.99	0.55	1.97	0.49	--	5190.00
Control afectivo	2.13	0.62	2.12	0.58	--	5076.50
Aceptación con resignación	2.05	0.87	2.02	0.82	0.22	--
Descarga emocional	1.78	0.58	1.76	0.59	--	5254.50
Autoestima	23.40	4.46	23.93	4.29	--	5119.50

* $p < .05$

Al analizar las variables que presentaron distribución normal, ninguna de ellas mostró diferencias significativas entre aquellos alumnos que continuaron y abandonaron sus estudios: Redefinición cognitiva ($t_{(239)} = 1.42, p = .16$), Evitación cognitiva ($t_{(239)} = 1.02, p = .31$), Afrontamiento centrado en el problema ($t_{(239)} = 0.70, p = .49$), Requerimiento de información ($t_{(239)} = 0.05, p = .96$), Ejecución de acciones ($t_{(239)} = 0.80, p = .43$) y Aceptación con resignación ($t_{(239)} = 0.22, p = .83$).

Al analizar las variables que mostraron distribuciones alejadas de la distribución normal, se observa, al igual que las anteriores, que ninguna de ellas mostró diferencias significativas entre los alumnos que continuaron sus estudios y aquellos que abandonaron: Afrontamiento centrado en la evaluación ($U = 5213.00, p = .64$), Análisis lógico ($U = 4878.50, p = .24$), Desarrollo de gratificaciones ($U = 5003.50, p = .36$), Afrontamiento centrado en la emoción ($U = 5195.00, p = .62$), Control afectivo ($U = 5076.50, p = .45$), Descarga emocional ($U = 5254.50, p = .71$) y Autoestima ($U = 5119.00, p = .51$).

4.3.3. Relación entre la Integración Social y Académica, el Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, el Estrés, la Intención de Abandonar, el Afrontamiento y la Autoestima.

Con el propósito de estudiar la relación entre las medidas evaluadas a partir de la escala FAINREAD adaptada (Integración Académica, Integración Social, Apoyo Externo, Resultados Psicológicos, Estrés e Intención de Abandonar) con las medidas de Afrontamiento (centrado en la evaluación, problema y emoción) y Autoestima en los alumnos de primer año, se llevó a cabo un análisis de correlaciones por rangos de *Spearman* (análisis elegido debido a la falta de normalidad de la mayoría de las distribuciones de las variables empleadas).

En la Tabla 51 se aprecian las correlaciones entre las medidas del FAINREAD adaptado y las puntuaciones de Afrontamiento centrado en la evaluación.

Tabla 51. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD adaptado y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en la evaluación.

	<i>Afrontamiento Centrado en la evaluación</i>	<i>Análisis lógico</i>	<i>Redefinición cognitiva</i>	<i>Evitación cognitiva</i>
Integración Académica	-.004	.054	-.001	-.059
Hábitos de estudio	-.003	.030	.049	-.086
Ausentismo	.007	.006	-.029	.067
Consejería	.000	.027	-.027	-.032
Disponibilidad de cursos	.035	.070	-.009	.015
Integración Social	.021	-.003	.084	-.028
Amistades	-.045	-.082	-.006	-.016
Interacción facultad	.043	.035	.101	-.029
Apoyo Externo	.010	.033	.020	-.047
Resultados Psicológicos	.082	.083	.141*	-.050
Compromiso con la meta	.030	.065	.065	-.044
Compromiso Institucional	.070	.055	.087	.039
Satisfacción	.063	.052	.142*	-.072
Utilidad	-.095	-.058	-.066	-.045
Estrés	-.058	-.101	-.041	.015
Intención de Abandonar	.004	-.054	.001	.059

* $p < .05$

Al llevar a cabo el análisis de correlaciones se observa que la sub-escala de Redefinición cognitiva se encuentra asociada positiva y significativamente con baja

intensidad con la escala de Resultados Psicológicos ($\rho = .14, p < .05$), y con la sub-escala de Satisfacción ($\rho = .14, p < .05$).

A continuación se presenta la tabla de correlaciones entre las medidas del FAINREAD adaptado y las puntuaciones de Afrontamiento centrado en el problema.

Tabla 52. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD adaptado y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en el problema.

	<i>Afrontamiento Centrado en el problema</i>	<i>Requerimiento de información</i>	<i>Ejecución de acciones</i>	<i>Desarrollo de gratificaciones</i>
Integración Académica	-.068	-.116	.028	-.045
Hábitos de estudio	-.065	-.117	.041	-.063
Ausentismo	-.005	.013	.004	-.009
Consejería	-.026	-.064	-.013	.047
Disponibilidad de cursos	.010	.014	.028	-.017
Integración Social	.008	-.061	.100	.009
Amistades	-.018	-.087	-.007	.058
Interacción facultad	.013	-.036	.107	-.011
Apoyo Externo	.093	.043	.045	.159*
Resultados Psicológicos	.125	.049	.156*	.131*
Compromiso con la meta	.037	-.028	.097	.084
Compromiso Institucional	.098	.088	.071	.067
Satisfacción	.108	.010	.161*	.120
Utilidad	.027	.035	.017	.037
Estrés	-.071	-.066	.004	-.055
Intención de Abandonar	.061	.003	.080	.028

* $p < .05$

El análisis muestra que la sub-escala de Ejecución de acciones se encuentra correlacionada positiva y significativamente, y con baja intensidad con la escala de Resultados Psicológicos ($\rho = .16, p < .05$) y específicamente con su sub-escala de Satisfacción ($\rho = .16, p < .05$). Por otro lado, también, la sub-escala de Desarrollo de gratificaciones se encuentra correlacionada positiva y significativamente, y con baja intensidad con la escala de Resultados Psicológicos ($\rho = .13, p < .05$), y con la escala de Apoyo Externo ($\rho = .16, p < .05$).

A continuación se presenta la Tabla 53 de correlaciones entre las medidas de la escala FAINREAD adaptado y las puntuaciones de Afrontamiento centrado en la emoción.

Tabla 53. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD adaptado y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en la emoción.

	<i>Afrontamiento Centrado en la emoción</i>	<i>Control Afectivo</i>	<i>Aceptación con resignación</i>	<i>Descarga Emocional</i>
Integración Académica	-.073	.022	-.100	-.020
Hábitos de estudio	-.039	.000	-.057	.022
Ausentismo	-.004	.037	.004	-.075
Consejería	-.107	-.059	-.096	-.061
Disponibilidad de cursos	-.081	.055	-.167**	.016
Integración Social	-.038	.004	-.053	-.010
Amistades	-.019	.004	.014	-.045
Interacción facultad	-.042	-.007	-.065	-.010
Apoyo Externo	-.014	.093	-.045	.016
Resultados Psicológicos	-.039	.074	-.115	.058
Compromiso con la meta	-.021	.069	-.046	.032
Compromiso Institucional	-.015	-.028	-.004	-.022
Satisfacción	-.047	.102	-.135*	.036
Utilidad	-.034	-.027	-.085	.098
Estrés	-.087	.031	-.118	-.059
Intención de Abandonar	.047	-.010	.060	.067

** $p < .01$, * $p < .05$

Respecto de la escala de Afrontamiento centrado en la emoción y sus sub-escalas, se observa que la sub-escala de Aceptación con resignación se encuentra correlacionada negativa y significativamente, con baja intensidad con la sub-escala de Disponibilidad de cursos ($\rho = -.17, p < .01$) y con la sub-escala de Satisfacción ($\rho = -.14, p < .05$).

En la Tabla 54 se aprecian las correlaciones entre las medidas de la escala FAINREAD adaptado y las puntuaciones de Autoestima.

Tabla 54. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD adaptado y Autoestima.

	<i>Autoestima</i>
Integración Académica	.140*
Hábitos de estudio	.199**
Ausentismo	-.003
Consejería	.030
Disponibilidad de cursos	.020
Integración Social	.049
Amistades	.086
Interacción facultad	.016
Apoyo Externo	.243**
Resultados Psicológicos	.236**
Compromiso con la meta	.173**
Compromiso Institucional	.031
Satisfacción	.242**
Utilidad	.179**
Estrés	.157*
Intención de Abandonar	-.159*

** , $p < .01$, * $p < .05$

Al analizar las correlaciones obtenidas de la variable de Autoestima, se observa que la misma tiene correlaciones positivas y significativas, de baja intensidad con las variables de Integración Académica ($\rho = .14$, $p < .05$), con su sub-escala de Hábitos de estudio ($\rho = .20$, $p < .01$), con la escala de Apoyo Externo ($\rho = .24$, $p < .01$), con la escala de Resultados Psicológicos ($\rho = .24$, $p < .01$), y su sub-escalas de Compromiso con la meta ($\rho = .17$, $p < .01$), Satisfacción ($\rho = .24$, $p < .01$) y Utilidad ($\rho = .18$, $p < .01$), con la escala de Estrés ($\rho = .16$, $p < .05$), y finalmente una correlación negativa con la escala de Intención de Abandonar ($\rho = .16$, $p < .05$).

4.3.4. El rol de la Integración Académica, la Integración Social, el Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, el Estrés, la Intención de Abandonar, las modalidades de Afrontamiento y la Autoestima en el abandono y la continuación de la carrera.

Como fue definido en el Capítulo III, la Integración Académica alude al grado y extensión en el cual un individuo comparte las actitudes normativas y los valores de los compañeros y los que habitan en la estructura formal e informal de la comunidad de la cual es parte (Pascarella y Terenzini 1991). Hace referencia a la congruencia existente entre el desarrollo intelectual del sujeto y el clima intelectual de la

institución (Álvarez Perez, Cabrera Pérez, González Afonso y Bethencourt Benítez, 2006b).

La Integración Social se refiere al grado y extensión en el cual un individuo comparte las actitudes normativas y los valores de los compañeros y los que habitan en la estructura formal e informal de la comunidad de la cual es parte (Pascarella y Terenzini 1991).

La Integración Social alude a la extensión y calidad de las interacciones de los estudiantes con el sistema social del entorno universitario (Bean y Metzner, 1985).

El Apoyo Externo hace referencia al grado de apoyo que recibe el estudiante de otras personas que tienen influencia en su vida fuera de la institución, de acuerdo a su propia percepción.

Las variables de Resultados Psicológicos son el resultado de la interacción de las variables académicas y las variables de medioambiente, las variables de resultados académicos y la Intención de Abandonar como predictores del abandono de los estudiantes universitarios (Bean y Metzner, 1985).

El Estrés hace referencia a la percepción del estudiante sobre el nivel de Estrés que le causa la asignación de tiempo y energía a los estudios terciarios.

La Intención de Abandonar alude a la intención del estudiante de matricularse el próximo semestre académico.

En relación a las estrategias de Afrontamiento, se adoptó la clasificación dada por Moos y Billings (1982) quienes proponen tres categorías o modalidades de Afrontamiento: centrado en el problema, centrado en la evaluación y centrado en la emoción.

El Afrontamiento centrado en el problema busca modificar o eliminar el origen o la fuente del Estrés. Incluye el requerimiento de información y asesoramiento, la ejecución de acciones que resuelvan el problema y desarrollo de gratificaciones o recompensas alternativas. El requerimiento de la información y asesoramiento involucra respuestas tendientes a buscar más información sobre la situación, obtener dirección o guía de una autoridad, hablar con personas del entorno acerca del problema y solicitar ayudas específicas. La ejecución de acciones que resuelvan el problema incluye estrategias como hacer planes alternativos, tomar acciones específicas para enfrentar directamente la situación, aprender nuevas habilidades dirigidas al problema y comprometerse en la resolución del problema.

El Afrontamiento centrado en la evaluación involucra intentos de definir el significado de la situación. Incluye estrategias de análisis lógico, redefinición cognitiva y evitación cognitiva. El análisis lógico abarca las estrategias que intentan identificar la causa del problema, prestando atención a cada aspecto en particular, revisando experiencias pasadas y ensayando mentalmente posibles acciones y sus consecuencias. La redefinición cognitiva comprende las estrategias cognitivas por las cuales un individuo acepta la realidad de la situación pero la reestructura para encontrar algo favorable. Estas estrategias involucran recordarse a sí mismo que las cosas podrían ser peores, considerarse tan bueno como los demás, concentrarse en algo bueno que pueda surgir de la situación y alterar valores y prioridades en línea con la realidad cambiante. La evitación cognitiva abarca estrategias como la negación del miedo y/o ansiedad, tratando de olvidar toda la situación, rehusarse a creer que el problema realmente existe y fantasear en vez de pensar realísticamente en el problema.

Por último, el Afrontamiento centrado en la emoción, está orientado a la regulación, reducción, canalización o eliminación las emociones asociadas con la situación estresante. Incluye el control afectivo, la aceptación con resignación y la descarga emocional. El control afectivo comprende esfuerzos para controlar la emoción generada por el problema, tratando de suprimir el impulso, trabajando sobre los sentimientos, intentando no verse abrumado por los sentimientos conflictivos, manteniendo el sentido de dignidad y tolerando la ambigüedad. La aceptación con resignación refiere a aquellas respuestas como esperar que el tiempo resuelva el problema, esperando lo peor, aceptando la situación como es y pensando que nada podrá hacerse para cambiar las cosas. Por último la descarga emocional incluye expresiones verbales para liberar la tensión, llorar, fumar, comer en exceso y dejarse llevar por los impulsos.

La Autoestima, fue definida como una actitud acerca del sí mismo que está relacionada con las creencias personales sobre las propias habilidades, las relaciones sociales y los logros futuros Hewitt (2002).

En el modelo propuesto, la variable Continuación de la carrera es afectada por las variables del FAINREAD adaptado: Integración Académica, Integración Social, Apoyo Externo, Resultados Psicológicos, Estrés e Intención de Abandonar. Intención de Abandonar, Resultados Psicológicos y Estrés tienen un rol mediador. Estrés es afectado por la Integración Social y Académica y el Apoyo Externo junto con las

modalidades de Afrontamiento (centrado en la evaluación, el problema y la emoción), que a su vez son afectadas por la Autoestima. Resultados Psicológicos es afectado por Integración Académica, Integración Social y Apoyo Externo, las dos variables primeras mencionadas afectadas asimismo por la Autoestima, por último la Intención de Abandonar es afectada por el Apoyo Externo, la Integración Académica, la Integración Social, el Resultados Psicológicos y el Estrés.

En la figura que se presenta a continuación, se presenta el modelo propuesto para ser testeado a partir de los datos obtenidos de las varianzas y covarianzas de las variables medidas. Para este análisis fueron normalizadas aquellas variables que presentaron distribuciones alejadas de la distribución normal, por lo cual se trabajó con el logaritmo natural de la medida de Afrontamiento centrado en la evaluación, de Afrontamiento centrado en la emoción, la Autoestima, el Apoyo Externo y la Intención de Abandonar.

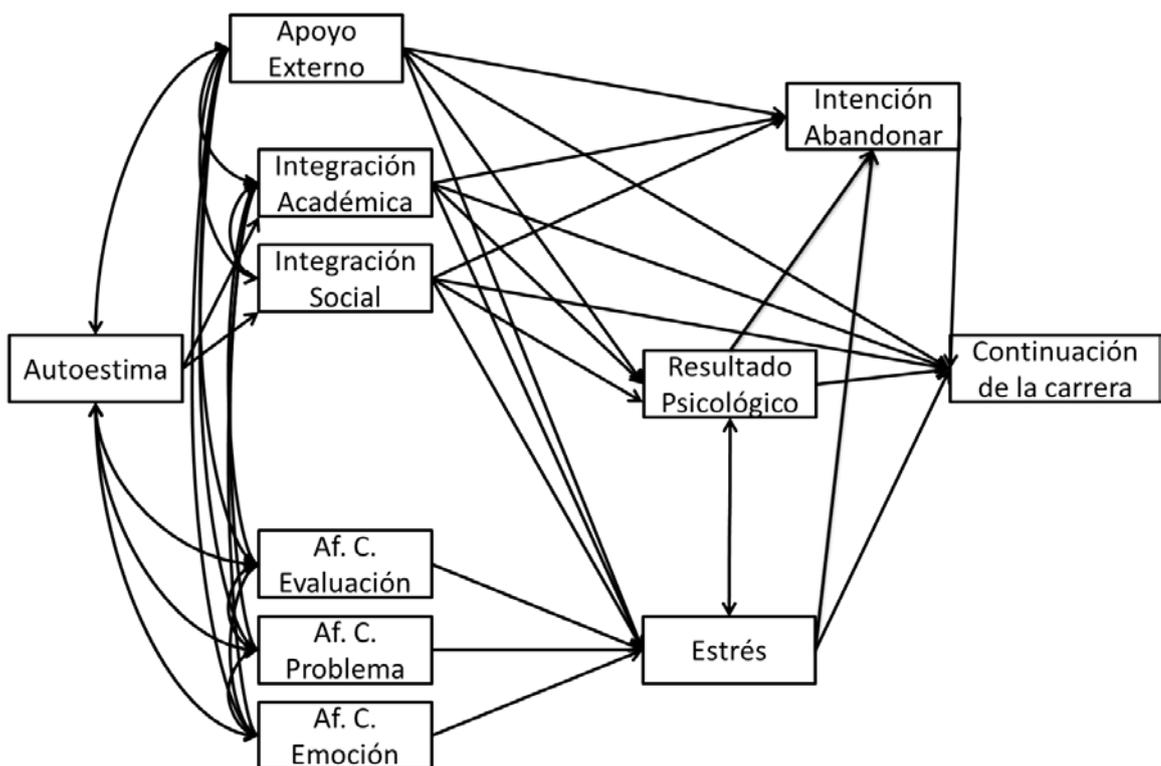


Figura 3. Modelo testeado de la relación sobre la continuidad de la carrera.

El llevar a cabo el análisis del modelo, se observa que el modelo propuesto presenta un excelente ajuste a los datos empíricos $GFI = .99$, $AGFI = .97$, $CFI = .99$, $IFI = .99$ y $RMSEA = .00$.

Al analizar las correlaciones entre las modalidades de Afrontamiento, la Autoestima, el Apoyo Externo y las medidas de Integración Social y Académica se

observa que las modalidades de Afrontamiento están asociadas entre sí, que la Autoestima está correlacionada con el Afrontamiento centrado en la evaluación y el problema, pero no con el Afrontamiento centrado en la emoción, y también se relaciona con el Apoyo Externo. El Apoyo Externo está correlacionado con la Integración Académica. Y finalmente la Integración Social y la Integración Académica están correlacionadas entre sí. En la tabla que se presenta a continuación pueden observarse las correlaciones entre estas variables.

Tabla 55. Tabla de correlaciones obtenidas del análisis de senderos entre las modalidades de Afrontamiento, Autoestima, Apoyo Externo e Integración Académica y Social.

	1	2	3	4	5	6
Afr. Centrado en la evaluación	1					
Afr. Centrado en el problema	.77**	1				
Afr. Centrado en la emoción	.82**	.60**	1			
Autoestima	-.18**	-.17*	-.09	1		
Apoyo Externo	.01	.09	-.00	.26**	1	
Integración Académica	.03	.04	-.05	--	.22**	1
Integración Social	.04	.05	-.03	--	-.04	.30**

** $p < .01$, * $p < .05$

Respecto de las correlaciones entre Resultados Psicológicos y Estrés, se observa que las mismas no se encuentran correlacionadas entre sí. En la Tabla 56 pueden observarse las correlaciones entre estas medidas obtenidas del análisis de senderos.

Tabla 56. Correlaciones entre las medidas de Resultados Psicológicos y Estrés, obtenidas a partir del análisis de senderos.

	2
1. Resultados Psicológicos	.08
2. Estrés	--

Al analizar los pesos de regresión de las variables de Autoestima sobre la Integración Social y Académica se observa que la Autoestima tiene un efecto sobre la Integración Académica de baja intensidad pero no sobre la Integración Social. En la Tabla 57 pueden observarse los pesos de regresión.

Tabla 57. Pesos de regresión de Autoestima sobre la Integración Social y Académica.

Variables Predichas	Variables predictoras
	<i>Autoestima</i>
	β
Integración Académica	.14*
Integración Social	.08

* p < .05

En segundo lugar, al analizar los pesos de regresión de las variables de Afrontamiento, Integración Social, Integración Académica y Apoyo Externo sobre el Estrés. Se observa que solo la Integración Académica tiene un efecto sobre el Estrés. Y al observar los pesos de regresión de la Integración Social, académica, del Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos y el Estrés sobre la Intención de Abandonar se observa que Integración Académica y Resultados Psicológicos inciden sobre la Intención de Abandonar, y respecto del Resultados Psicológicos se observa que tanto la Integración Académica como la Integración Social inciden sobre el Resultados Psicológicos. En la Tabla 58 pueden observarse los pesos de regresión y su significación.

Tabla 58. Pesos de regresión de cada variable predictora sobre cada variable predicha (Estrés, Resultados Psicológicos e Intención de Abandonar).

Variables Predictoras	Variables predichas		
	<i>Estrés</i>	<i>Resultados Psicológicos</i>	<i>Intención de Abandonar</i>
	β	β	β
Afr. Cen. Evaluación	-.13	--	--
Afr. Cen. Problema	.01	--	--
Afr. Cen. Emoción	.04	--	--
Integración Social	.09	.47**	-.05
Integración Académica	.24**	.35**	-.20**
Apoyo Externo	-.01	.05	-.11
Resultados Psicológicos	--	--	-.18**
Estrés	--	--	.02

** p < .01, * p < .05

Finalmente, se analizan los pesos de regresión de Estrés, Integración Social, Integración Académica, Apoyo Externo, Resultados Psicológicos e Intención de Abandonar sobre la continuación de la carrera, se observa que las escalas que tienen un efecto sobre la continuidad de la carrera de un alumno son la Intención de

Abandonar, el Resultados Psicológicos y el Apoyo Externo, si bien estos pesos de regresión son de baja intensidad, son significativos. En la Tabla 59 se pueden observar los pesos de regresión de las variables predictoras sobre la variable predicha (Continuación de la carrera).

Tabla 59. Pesos de regresión de cada variable predictor (Estrés, Integración Social, Integración Académica, Apoyo Externo, Resultados Psicológicos e Intención de Abandonar) sobre la variable predicha (continuación de la carrera).

<i>Continuación de la carrera</i>	
Variables Predictoras	B
Integración Académica	.03
Integración Social	-.13
Apoyo Externo	.13*
Resultados Psicológicos	.17*
Estrés	-.02
Intención de Abandonar	-.15*

* $p < .05$

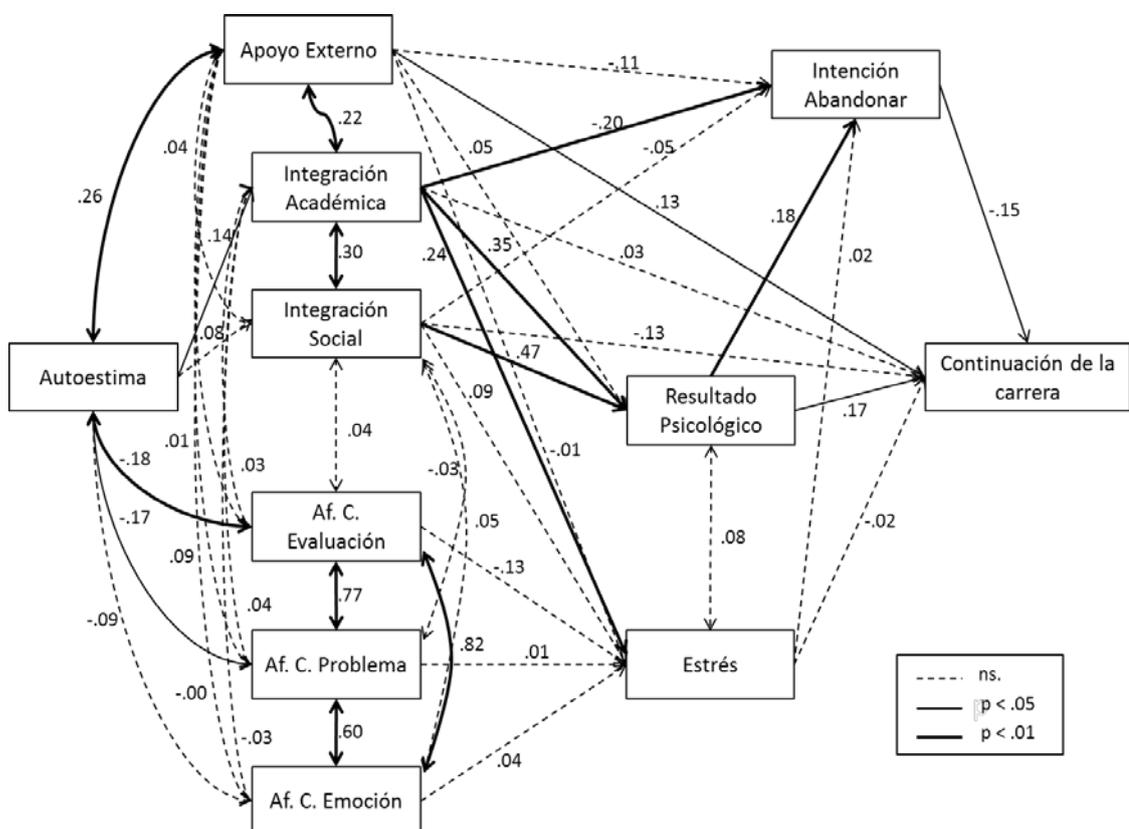


Figura 4. Resultados del modelo de Continuación de la Carrera.

En este capítulo se presentó información relacionada a la muestra participante del estudio de las variables que inciden sobre el abandono de los estudiantes de carreras de nivel terciario. Para ello se buscó analizar la influencia de la Integración Social y Académica en el abandono de los estudios superiores. Investigando, por otra parte, la relación entre las estrategias de Afrontamiento, la Autoestima y la Integración Social y Académica. Incluyó aspectos relacionados con la metodología empleada junto con la descripción de los resultados.

Para la evaluación de las variables descriptas se consideraron las sub-escalas de la escala FAINREAD adaptada (Integración Académica, Integración Social, Medioambiente Universitario, Resultados Psicológicos, Intención de Abandonar y Estrés), el Afrontamiento (centrado en la evaluación, el problema y la emoción), y la Autoestima del estudiante.

En el próximo capítulo será presentado el estudio sobre la prolongación.

Capítulo V: Prolongación de la Carrera

La prolongación de los estudios de una carrera constituye, al igual que el abandono, una problemática central en la educación de nivel superior. Por esta razón, el objetivo principal de este capítulo es estudiar la incidencia de la Integración Social y Académica, el Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, el nivel de Estrés, las modalidades de Afrontamiento y la Autoestima en la prolongación de la carrera de estudiantes de carreras de nivel terciario.

5.1. Metodología

5.1.1. Participantes

La muestra poblacional está constituida por alumnos de instituciones terciarias privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires, pertenecientes al último año de distintas carreras (profesorado de Matemática, profesorado de Nivel Inicial, profesorado de Educación Primaria, profesorado de Biología, profesorado de Artes Visuales, Psicopedagogía, profesorado de Inglés, Tecnicatura en Análisis de Sistemas, Recursos Humanos, Radiología, Administración de Empresas, Instrumentación Quirúrgica y Turismo).

Al igual que en la investigación realizada para la adaptación de la escala FAINREAD y de la investigación realizada enfocada en la continuidad y el abandono de los estudiantes, la muestra obtenida para llevar a cabo este estudio fue de tipo no probabilística o dirigida por conveniencia, de sujetos voluntarios. La muestra tiene esta característica ya que los participantes formaban parte de una población determinada, esto es, eran alumnos del último año de una carrera terciaria, y las instituciones educativas contactadas fueron seleccionadas a través de un procedimiento informal.

Con el propósito de estudiar cuáles son las variables que inciden en la continuidad o no de la carrera se trabajó con una muestra de 124 alumnos voluntarios (107 mujeres -86.3%- y 17 varones). De este grupo, 41 (33.1%) tenía entre 22 y 26 años, 38 (30.6%) tenían entre 27 y 30 años, 25 (20.2%) tenían más de 31 años, y 20 (16.1%) tenían entre 17 y 21 años. En relación con el estado civil de los participantes, 74 sujetos (59.7%) estaban solteros/divorciados/viudos al momento de participar de la investigación, y 50 (40.3%) estaban casados/en pareja. Con respecto a los hijos, 17 tenía hijos (13.7%) al momento de realizar la investigación. Respecto de la situación

laboral de los participantes, 81 (65.3%) de los sujetos estaba en situación laboral de trabajo completo, 30 (24.2%) estaba en condición laboral de trabajo parcial, y 13 (10.5%) no trabajaba al momento de participar de la investigación. En relación con la realización de estudios anteriores, 86 participantes (69.4%) había realizado estudios previos, mientras que 38 (30.6%) no tenía estudios previos.

En la Tabla 60 se aprecian los datos descriptivos de la muestra.

Tabla 60. Datos descriptivos de la muestra de adaptación.

		Frecuencia	%
Edad	17-21 años	20	16.13
	22-26 años	41	33.06
	27-30 años	38	30.65
	más de 31 años	25	20.16
Estado Civil	Soltero/Divorciado/Viudo	74	59.68
	Casado/En pareja	50	40.32
Hijos	Tiene hijos	17	13.71
	No tiene hijos	107	86.29
Situación Laboral	Trabajo completo	81	65.32
	Trabajo parcial	30	24.19
	No trabajo	13	10.48
Estudios Anteriores	Tiene	86	69.35
	No tiene	38	30.65

5.1.2. Instrumentos

Al igual que en la investigación realizada para estudiar la continuidad y el abandono, los participantes completaron la adaptación de la escala FAINREAD (Torres Nazario, 2003), el cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Richaud de Minzi, M.C. y Sacchi, C. (2005) y el cuestionario de Autoestima AUTOE - Adaptación UBA de la escala Rosenberg (Góngora y Casullo, 2009).

A diferencia de la investigación anterior, los participantes no completaron la sub-escala de Intención de Abandonar del FAINREAD adaptado, debido a que ésta no era pertinente por estar cursando el último año de la carrera. Por otra parte se agregaron cuatro preguntas para detectar aquellos alumnos que prolongaron sus estudios más allá del tiempo establecido en el plan de estudio correspondiente. Las preguntas indagaron sobre el año de inicio de la carrera en la institución, se preguntó si se había comenzado la misma carrera u otra con anterioridad, cuántas materias del

plan de estudios de la carrera que se encontraba cursando en la actualidad tenía aprobadas y finalmente si ha cursado la cantidad de materias que el plan de estudio indicaba para cada año.

En el capítulo referido a la continuidad y el abandono pueden encontrarse detalladas la descripción de cada una de las escalas empleadas en esta investigación.

5.1.3. Procedimiento

Todos los participantes, alumnos que se encontraban cursando el último año de la carrera, completaron los instrumentos empleados de forma auto-administrada en una única sesión, de una hora aproximadamente. Los estudiantes fueron identificados, manteniendo sus datos confidenciales. La doctoranda, al igual que en el estudio del abandono, y con el aval de las autoridades de las instituciones que participaron, registró cuáles de los alumnos habían prolongado sus estudios y cuáles no lo habían hecho, consultando los registros académicos de los mismos. Para determinar los alumnos que prolongaron sus estudios se tomaron tres fuentes de información: las preguntas detalladas en instrumentos, el plan de estudio de cada una de las carreras y los registros académicos de la institución.

5.2. Análisis de datos

Al igual que en el estudio llevado a cabo para estudiar el abandono y la continuidad de los estudiantes, se llevaron a cabo diferentes análisis. En primer lugar se realizó, para toda la muestra, un análisis de las estadísticas descriptivas y de distribución de cada escala y sub-escala de los instrumentos administrados. En segundo lugar se realizó un análisis de comparación entre aquellos estudiantes que había prolongado los estudios y los que no en las variables mencionadas anteriormente, posteriormente se llevó a cabo un análisis de correlación entre las medidas estudiadas, y finalmente se llevó a cabo un análisis de senderos poniendo a prueba un modelo de relaciones para explicar las variables que inciden en la prolongación de la carrera. Por este análisis se emplearon, siguiendo convenciones y recomendaciones, el índice AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) y RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation).

5.3. Resultados

5.3.1. Análisis de las estadísticas descriptivas y de distribución de cada escala y sub-escala

Cuestionario FAINREAD adaptado

En la Tabla 61 que aparece a continuación se presentan los estadísticos descriptivos y de normalidad de las distribuciones de la muestra de participantes.

Tabla 61. Estadísticos descriptivos y de distribución de cada Sub-escala de la escala FAINREAD

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>As</i>	<i>Cu</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Integración Académica	26.70	3.84	16	36	0.18	0.55	1.27	.08
Hábitos de estudio	18.30	2.72	11	24	0.19	0.18	1.66	.01
Ausentismo	2.97	0.92	0	4	-0.83	0.34	3.12	.00
Consejería	2.27	1.05	0	4	-0.36	-0.47	2.06	.00
Disponibilidad de cursos	3.16	0.82	0	4	-1.03	1.40	2.90	.00
Integración Social	34.76	7.47	19	52	0.23	-0.30	0.71	.70
Amistades	12.93	2.35	7	16	-0.74	-0.14	1.87	.00
Interacción facultad	21.84	6.17	8	36	0.24	-0.19	0.72	.69
Apoyo Externo	15.43	3.43	7	20	-0.55	-0.71	1.36	.05
Resultados Psicológicos	103.33	10.13	66	124	-0.71	1.39	0.72	.67
Compromiso con la meta	18.15	1.72	12	20	-0.92	0.43	2.01	.00
Compromiso Institucional	10.61	2.72	0	16	-0.51	1.40	1.37	.05
Satisfacción	40.99	5.89	13	52	-0.86	3.06	0.89	.41
Utilidad	33.57	3.12	17	36	-1.97	5.83	2.43	.00
Estrés	11.98	5.96	0	32	0.47	0.22	0.80	.55

Luego de realizar el análisis de normalidad de las distribuciones, a partir del estadístico *z* de Kolmogorov-Smirnov se pueden apreciar que del total de las escalas y sub-escalas del FAINREAD, las puntuaciones de la escala de Integración Académica, Integración Social, su sub-escala de Interacción con la facultad, Resultados Psicológicos, su sub-escala de Satisfacción y Estrés tienen distribuciones que se asemejan a la distribución normal. Mientras que la escalas de Apoyo Externo, y las sub-escalas de hábitos de estudio, ausentismo, consejería, disponibilidad de cursos, amistades, compromiso con la meta, compromiso con la institución y utilidad muestran distribuciones que se alejan significativamente de la distribución normal. Por ello, el análisis sobre estas medidas se llevará a cabo a partir de pruebas estadísticas no paramétricas.

Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Richaud de Minzi, M.C. y Sacchi, C. (2005) y Cuestionario de Autoestima AUTOE - Adaptación UBA de la escala Rosenberg (Góngora y Casullo, 2009)

En la Tabla 62 pueden observarse los estadísticos descriptivos y el resultado de la prueba de normalidad de la distribución de Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 62. Estadísticos descriptivos y de distribución de la escala de Afrontamiento y Autoestima.

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>As</i>	<i>Cu</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Afr. Centrado en la evaluación	2.02	0.49	0.58	3.35	-0.10	0.95	1.14	.15
Análisis lógico	1.94	0.59	0.33	4.00	-0.13	0.90	1.30	.07
Redefinición cognitiva	2.44	0.63	0.25	4.00	-0.41	1.61	1.30	.07
Evitación cognitiva	1.68	0.62	0.25	3.42	0.28	0.47	1.41	.04
Afr. Centrado en el problema	1.99	0.55	0.42	3.48	-0.14	0.14	1.00	.27
Requerimiento de información	1.75	0.87	0.00	4.00	0.16	-0.05	1.26	.08
Ejecución de acciones	1.92	0.65	0.00	3.56	-0.35	0.35	1.26	.08
Desarrollo de gratificaciones	2.27	0.67	0.00	3.67	-1.04	1.56	2.17	.00
Afr. Centrado en la emoción	1.91	0.56	0.34	3.40	-0.33	0.51	0.98	.29
Control afectivo	2.04	0.61	0.29	4.00	-0.32	1.08	1.78	.00
Aceptación con resignación	1.98	0.80	0.00	3.80	0.00	-0.14	1.07	.20
Descarga emocional	1.70	0.63	0.00	3.40	-0.15	0.38	1.27	.08
Autoestima	25.20	3.50	15	30	-0.89	0.57	2.05	.00

Al observar el análisis de la normalidad de las distribuciones de las variables de las escalas de Afrontamiento y Autoestima, se puede percibir que la escala de Afrontamiento centrado en la evaluación, y su sub-escalas de análisis lógico, redefinición cognitiva, la escala de Afrontamiento centrado en el problema, y su sub-escalas de requerimiento de información, ejecución de acciones, junto con la escala de Afrontamiento centrado en la emoción y su sub-escalas de aceptación con resignación, y descarga emocional muestran distribuciones que no se alejan significativamente de la distribución normal. Mientras que las sub-escalas de evitación cognitiva, desarrollo de gratificaciones, control afectivo y la escala de Autoestima presentan distribuciones que se alejan significativamente de la distribución normal.

5.3.2. Diferencias entre los alumnos que prolongaron y no prolongaron la carrera

Cuestionario FAINREAD adaptado

Con el objetivo de estudiar qué variables inciden en la prolongación o no de una carrera, se llevó en primer lugar un análisis de comparación entre los promedios o distribuciones de los puntajes obtenidos de las escalas y sub-escalas del FAINREAD entre aquellos alumnos que prolongaron y no prolongaron su carrera.

A continuación se observan los estadísticos descriptivos de las escalas y sub-escalas del FAINREAD teniendo en cuenta los alumnos que prolongaron los estudios.

Tabla 63. Estadísticos descriptivos de cada Sub-escala de la escala FAINREAD para alumnos que prolongaron y no prolongaron los estudios.

	No prolongó los estudios		Prolongó los estudios		<i>t</i>	<i>U</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Integración Académica	27.03	3.88	26.18	3.76	1.21	--
Hábitos de estudio	18.6	2.67	17.83	2.76	--	1537
Ausentismo	3.01	0.95	2.9	0.88	--	1652
Consejería	2.3	1.07	2.22	1.02	--	1701
Disponibilidad de cursos	3.12	0.86	3.23	0.75	--	1725
Integración Social	34.47	7.27	35.23	7.84	0.55	--
Amistades	12.94	2.15	12.9	2.66	--	1736
Interacción facultad	21.52	6.17	22.33	6.21	0.71	--
Apoyo Externo	15.36	3.42	15.54	3.48	--	1760
Resultados Psicológicos	103.3	9.89	103.4	10.61	0.04	--
Compromiso con la meta	18.32	1.67	17.88	1.78	--	1554
Compromiso Institucional	10.87	2.78	10.21	2.58	--	1558
Satisfacción	40.49	6.07	41.79	5.55	1.21	--
Utilidad	33.62	2.79	33.5	3.61	--	1797
Estrés	12.12	6.6	11.76	4.82	0.33	--

* $p < .05$

Las variables que presentaron distribuciones semejantes a la distribución normal, su análisis se realizó empleando la prueba *t* de *Student* de comparación de medias, pero en el caso de las variables que presentaron distribuciones diferentes de la distribución normal se procedió empleando la prueba de comparación de distribuciones *U* de *Mann-Whitney*.

En el caso de las variables que mostraron distribuciones normales, el análisis no mostró diferencias significativas entre aquellos que prolongaron y no prolongaron

sus estudios: Integración Académica ($t_{(122)} = 1.21, p = .23$), Integración Social ($t_{(122)} = 0.55, p = .58$), Interacción con la facultad ($t_{(122)} = 0.71, p = .48$), Resultados Psicológicos ($t_{(122)} = 0.04, p = .97$), Satisfacción ($t_{(122)} = 1.21, p = .23$), y Estrés ($t_{(122)} = 0.33, p = .74$).

Las variables que no mostraron distribuciones semejantes a la de una distribución normal, el análisis tampoco mostró diferencias significativas entre los que prolongaron y no prolongaron sus estudios: Hábitos de estudio ($U = 1536.50, p = .14$), Ausentismo ($U = 1650.00, p = .34$), Consejería ($U = 1700.50, p = .51$), Disponibilidad de cursos ($U = 1725.00, p = .58$), Amistades ($U = 1736.00, p = .65$), Apoyo Externo ($U = 1760.00, p = .74$), compromiso con la meta ($U = 1554.00, p = .16$), compromiso con la institución ($U = 1557.50, p = .17$) y utilidad ($U = 1796.50, p = .88$).

Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Richaud de Minzi, M.C. y Sacchi, C. (2005) y Cuestionario de Autoestima AUTOE - Adaptación UBA de la escala Rosenberg (Góngora y Casullo, 2009)

Con el objetivo de seguir estudiando cuáles variables inciden en la prolongación de la carrera, se realizó un segundo análisis de comparación entre los promedios o distribuciones de los puntajes obtenidos en las escalas y sub-escalas de Afrontamiento y Autoestima.

Al igual que en el análisis anterior, se llevó a cabo el análisis de comparación de medias o distribuciones entre aquellos sujetos que continuaban o no sus estudios, empleando el estadístico t de *Student* para las variables que mostraron distribuciones semejantes a la distribución normal o el estadístico U de *Mann-Whitney* para las variables que mostraban distribución alejada de la distribución normal. En la Tabla 64 se presentan los estadísticos descriptivos para cada uno de los grupos de las variables obtenidas de la escala de Afrontamiento y de Autoestima.

Al observar los resultados de las variables que presentaron distribución normal, ninguna de ellas mostró diferencias significativas entre aquellos alumnos que prolongaron y no prolongaron sus estudios: Afrontamiento centrado en la evaluación ($t_{(122)} = 0.06, p = .95$), Análisis lógico ($t_{(122)} = 0.06, p = .95$), Redefinición cognitiva ($t_{(122)} = 0.54, p = .59$), Afrontamiento centrado en el problema ($t_{(122)} = 0.55, p = .58$), Requerimiento de información ($t_{(122)} = 0.35, p = .73$), Ejecución de acciones ($t_{(122)} = 0.70, p = .48$), Afrontamiento centrado en la emoción ($t_{(122)} = 0.58, p = .56$), Aceptación con resignación ($t_{(239)} = 0.73, p = .46$) y Descarga emocional ($t_{(122)} = 1.05, p = .29$).

Tabla 64. Estadísticos descriptivos de las escalas de Afrontamiento y Autoestima para alumnos que prolongaron y no prolongaron su carrera.

	No prolongó los estudios		Prolongó los estudios		<i>t</i>	<i>U</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Afrontamiento Centrado en la evaluación	2.02	0.51	2.02	0.47	0.06	--
Análisis lógico	1.95	0.58	1.94	0.61	0.06	--
Redefinición cognitiva	2.41	0.63	2.48	0.65	0.54	--
Evitación cognitiva	1.7	0.65	1.64	0.58	--	1758.5
Afrontamiento Centrado en el problema	2.01	0.58	1.95	0.5	0.55	--
Requerimiento de información	1.77	0.93	1.72	0.79	0.35	--
Ejecución de acciones	1.96	0.7	1.87	0.57	0.7	--
Desarrollo de gratificaciones	2.29	0.66	2.25	0.69	--	1734
Afrontamiento Centrado en la emoción	1.93	0.57	1.87	0.56	0.58	--
Control afectivo	2.02	0.61	2.07	0.61	--	1719
Aceptación con resignación	2.02	0.82	1.92	0.76	0.73	--
Descarga emocional	1.75	0.63	1.63	0.64	1.05	--
Autoestima	25.16	3.81	25.25	3	--	1777

* $p < .05$

Al observar los resultados de las variables que mostraron distribuciones alejadas de la distribución normal, se observa que al igual que el análisis anterior, ninguna de ellas mostró diferencias significativas entre los alumnos que prolongaron o no sus estudios: Evitación cognitiva ($U = 1758.50$, $p = .74$), Desarrollo de gratificaciones ($U = 1730.00$, $p = .64$), Control afectivo ($U = 1719.00$, $p = .59$), y Autoestima ($U = 1777.00$, $p = .91$).

5.3.3. Relación entre la Integración Social y Académica, el Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, el Estrés, la Intención de Abandonar, el Afrontamiento y la Autoestima en los alumnos del último año de la carrera.

Con el objetivo de estudiar la relación entre las medidas de la escala FAINREAD (Integración Académica, Integración Social, Apoyo Externo, Resultados Psicológicos y Estrés) con las medidas de Afrontamiento (centrado en la evaluación, el problema y la emoción) y la Autoestima en los alumnos del último año de la carrera, se llevó a cabo un análisis de correlaciones por rangos de *Spearman*, elegido

por la falta de normalidad de un gran número de distribuciones de variables estudiadas.

En la Tabla 65 se aprecian las correlaciones entre las medidas del FAINREAD y las puntuaciones de Afrontamiento centrado en la evaluación.

Tabla 65. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en la evaluación.

	<i>Afrontamiento Centrado en la evaluación</i>	<i>Análisis lógico</i>	<i>Redefinición cognitiva</i>	<i>Evitación cognitiva</i>
Integración Académica	-.178*	-.144	-.131	-.122
Hábitos de estudio	-.150	-.130	-.098	-.132
Ausentismo	-.114	-.148	.003	-.078
Consejería	-.148	-.069	-.202*	-.131
Disponibilidad de cursos	-.149	-.155	-.065	-.049
Integración Social	-.240**	-.106	-.196	-.296**
Amistades	-.160	-.117	-.081	-.206*
Interacción facultad	-.264**	-.119	-.241**	-.299**
Apoyo Externo	.020	.091	.092	-.125
Resultados Psicológicos	-.137	-.122	-.056	-.204*
Compromiso con la meta	-.023	-.011	-.053	-.051
Compromiso Institucional	-.139	-.113	-.031	-.222*
Satisfacción	-.120	-.087	-.038	-.179*
Utilidad	-.083	-.073	-.036	-.153
Estrés	-.045	-.021	-.033	-.078

** $p < .01$, * $p < .05$

Al llevar a cabo el análisis de correlaciones se observa que el Afrontamiento centrado en la evaluación se encuentra correlacionado negativa pero significativamente, con baja intensidad, con Integración Académica ($\rho = -.18$, $p < .05$), con la Integración Social ($\rho = -.24$, $p < .01$) y con la sub-escala de Interacción con la facultad ($\rho = -.26$, $p < .01$). De la misma manera lo hace la sub-escala de Redefinición cognitiva con Integración Social ($\rho = -.20$, $p < .05$), con la sub-escala de Consejería ($\rho = -.20$, $p < .05$), y con la sub-escala de Interacción con la facultad ($\rho = -.24$, $p < .01$). En el mismo sentido la sub-escala de Evitación cognitiva mostró correlaciones con Integración Social ($\rho = -.30$, $p < .01$), la sub-escalas de Amistades ($\rho = -.21$, $p < .05$) e Interacción con la facultad ($\rho = -.30$, $p < .01$), la escala de

Resultados Psicológicos ($\rho = -.20, p < .05$), y sus sub-escalas de Compromiso institucional ($\rho = -.22, p < .05$) y Satisfacción ($\rho = -.18, p < .05$).

En la Tabla 66 se presentan las correlaciones entre las medidas del FAINREAD y las puntuaciones de Afrontamiento centrado en el problema.

Tabla 66. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en el problema.

	<i>Afrontamiento Centrado en el problema</i>	<i>Requerimien to de información</i>	<i>Ejecución de acciones</i>	<i>Desarrollo de gratificaciones</i>
Integración Académica	-.109	-.104	-.066	-.073
Hábitos de estudio	-.109	-.106	-.016	-.063
Ausentismo	-.059	-.019	-.067	-.051
Consejería	-.161	-.127	-.148	-.045
Disponibilidad de cursos	-.022	-.045	-.162	.107
Integración Social	-.201*	-.155	-.152	-.084
Amistades	-.107	-.100	-.101	-.042
Interacción facultad	-.222*	-.167	-.160	-.079
Apoyo Externo	-.041	-.064	.027	.007
Resultados Psicológicos	-.229*	-.176	-.146	-.191*
Compromiso con la meta	-.085	-.063	-.041	-.113
Compromiso Institucional	-.191*	-.139	-.145	-.103
Satisfacción	-.191*	-.126	-.136	-.158
Utilidad	-.168	-.143	-.050	-.184*
Estrés	-.028	-.090	.022	.043

* $p < .05$

Al observar los resultados del análisis de correlación, se observa que el Afrontamiento centrado en el problema muestra correlaciones negativas, significativas y de baja intensidad con la Integración Social ($\rho = -.20, p < .05$), su sub-escala de Interacción con la facultad ($\rho = -.22, p < .05$), con Resultados Psicológicos ($\rho = -.23, p < .05$), y su sub-escalas de Compromiso Institucional ($\rho = -.19, p < .05$), y Satisfacción ($\rho = -.19, p < .05$). Del mismo modo, la sub-escala de Desarrollo de gratificaciones mostró correlaciones con Resultados Psicológicos ($\rho = -.19, p < .05$) y su sub-escala de Utilidad ($\rho = -.19, p < .05$).

En la Tabla 67 se muestran las correlaciones entre las medidas del FAINREAD y de Afrontamiento centrado en la emoción de los alumnos del último año de la carrera.

Tabla 67. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD y la sub-escalas de Afrontamiento centrado en la emoción.

	<i>Afrontamiento Centrado en la emoción</i>	<i>Control Afectivo</i>	<i>Aceptación con resignación</i>	<i>Descarga Emocional</i>
Integración Académica	-.123	-.089	-.165	-.109
Hábitos de estudio	-.135	-.093	-.146	-.140
Ausentismo	-.016	.056	-.034	-.096
Consejería	-.119	-.210*	-.099	-.084
Disponibilidad de cursos	-.037	.035	-.099	-.038
Integración Social	-.210*	-.211*	-.226*	-.176
Amistades	-.089	-.139	-.104	-.042
Interacción facultad	-.238**	-.216*	-.254**	-.206*
Apoyo Externo	-.022	-.035	-.088	.066
Resultados Psicológicos	-.193*	-.239**	-.191*	-.096
Compromiso con la meta	-.109	-.176	-.120	-.008
Compromiso Institucional	-.205*	-.257**	-.180*	-.135
Satisfacción	-.144	-.141	-.151	-.056
Utilidad	-.161	-.190*	-.162	-.143
Estrés	-.006	.023	-.074	-.001

** $p < .01$, * $p < .05$

El análisis de correlación muestra que la escala de Afrontamiento centrado en la emoción presenta correlaciones negativas, significativas, con baja intensidad con Integración Social ($\rho = -.21$, $p < .05$), con su sub-escala de Interacción con la facultad ($\rho = -.24$, $p < .01$), con Resultados Psicológicos ($\rho = -.19$, $p < .05$), y su sub-escala de Compromiso Institucional ($\rho = -.21$, $p < .05$). Control afectivo muestra también correlaciones negativas, significativas y de baja intensidad con la sub-escala de Consejería ($\rho = -.21$, $p < .05$), Integración Social ($\rho = -.21$, $p < .05$), su sub-escala de Interacción con la facultad ($\rho = -.22$, $p < .05$), con Resultados Psicológicos ($\rho = -.24$, $p < .01$), y su sub-escalas de Compromiso institucional ($\rho = -.26$, $p < .01$) y Utilidad ($\rho = -.19$, $p < .05$). Por otro lado, Aceptación con resignación también presenta correlaciones en el mismo sentido con Integración Social ($\rho = -.23$, $p < .05$), su sub-escala de Interacción con la facultad ($\rho = -.25$, $p < .01$), Con Resultados Psicológicos ($\rho = -.19$, $p < .05$) y su sub-escala de Compromiso Institucional ($\rho = -.18$, $p < .05$), y finalmente Descarga emocional presenta correlaciones con, únicamente, Interacción con la facultad ($\rho = -.21$, $p < .05$).

En la Tabla 68 se aprecian las correlaciones entre las medidas del FAINREAD y las puntuaciones de Autoestima en los alumnos del último año de la carrera.

Tabla 68. Tabla de correlaciones (Rho) entre las medidas del FAINREAD y Autoestima.

	<i>Autoestima</i>
Integración Académica	.076
Hábitos de estudio	.064
Ausentismo	.123
Consejería	.080
Disponibilidad de cursos	.083
Integración Social	.135
Amistades	.143
Interacción facultad	.100
Apoyo Externo	.130
Resultados Psicológicos	.180*
Compromiso con la meta	.042
Compromiso Institucional	.312**
Satisfacción	.146
Utilidad	.053
Estrés	.034

** , $p < .01$, * $p < .05$

El análisis de las correlaciones de Autoestima, muestra que la misma se haya correlacionada positiva, significativamente y con baja intensidad con Resultados Psicológicos ($\rho = .18$, $p < .05$) y su sub-escala de Compromiso Institucional ($\rho = .31$, $p < .01$).

5.3.4. El rol de la Integración Académica, la Integración Social, el Apoyo Externo, el Resultados Psicológicos, el Estrés, la Intención de Abandonar, las modalidades de Afrontamiento y la Autoestima en la prolongación de los estudios de la carrera.

Siguiendo el mismo propósito de estudiar qué variables inciden en la prolongación de los estudios de una carrera, y teniendo en cuenta los análisis anteriormente realizados. Se realizó un análisis de senderos a partir de ecuaciones estructurales, que se llevó a cabo utilizando la distribución libre asintótica entre los ítems como input para el análisis de datos. El modelo propuesto para llevar a cabo el análisis, al igual que el modelo de abandono está basado en el modelo de retención-abandono de Bean y Metzner (1985). El modelo guarda las mismas características que el modelo testeado para continuidad-abandono, pero no incluye la escala de Intención

de Abandonar, ya que no fue administrada a los alumnos participantes por encontrarse ellos en el último de la carrera.

El modelo por lo tanto tiene gran semejanza al modelo testado previamente en el estudio anterior. En este modelo la variable de Prolongación de los estudios es afectada por las variables del FAINREAD adaptado: Integración Académica, Integración Social, Apoyo Externo, Resultados Psicológicos y Estrés. Asimismo, Resultados Psicológicos y Estrés cumplen un rol mediador. Estrés es afectado por la Integración Académica, la Integración Social y el Apoyo Externo y por las modalidades de Afrontamiento (centrado en la evaluación, el problema y la emoción), que a su vez son afectados por la Autoestima. Resultados Psicológicos es afectado por Integración Académica, Integración Social y Apoyo Externo, y finalmente la Integración Académica y la Integración Social afectadas asimismo por el Autoestima.

A continuación se presenta la figura que muestra el modelo propuesto para ser testado a partir de los datos obtenidos de las varianzas y covarianzas de las variables medidas. Para este análisis fueron normalizadas aquellas variables que presentaron distribuciones alejadas de la distribución normal (Apoyo Externo y Autoestima), por lo cual se trabajó con su logaritmo natural.

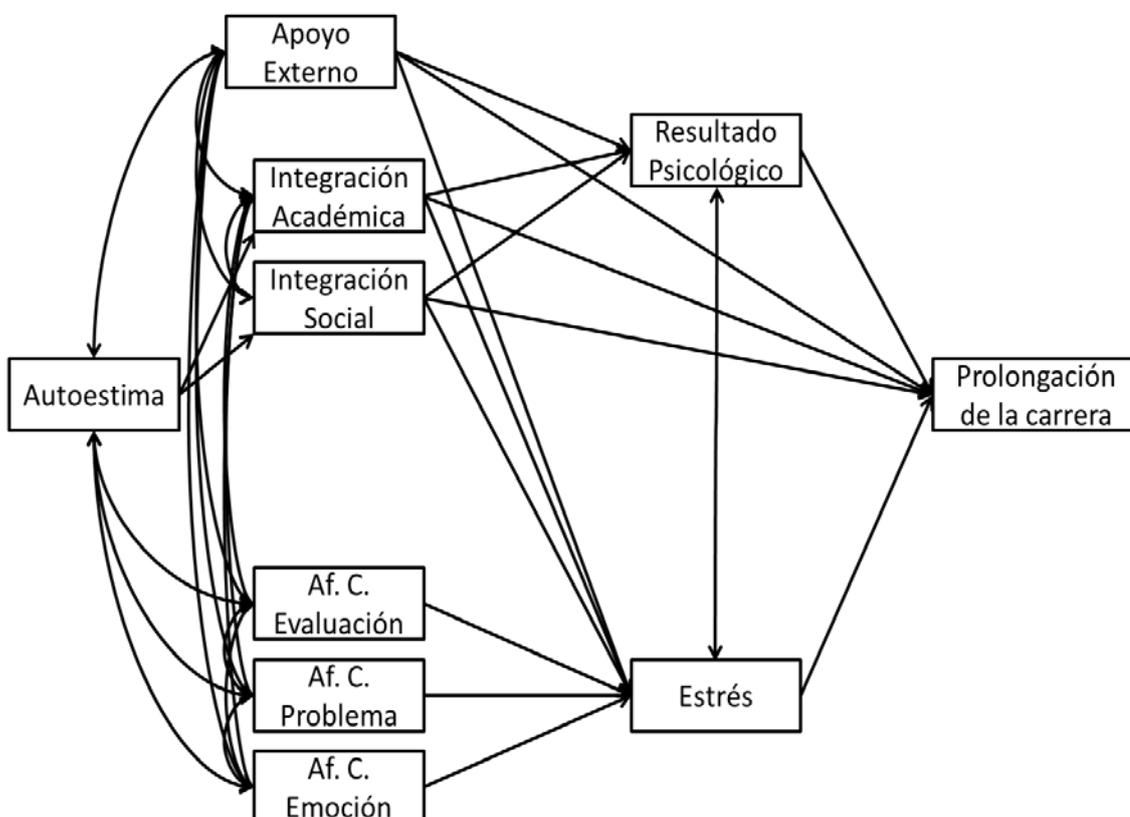


Figura 5. Modelo testado de la relación sobre la Prolongación de la carrera

El llevar a cabo el análisis del modelo, se observa que el modelo propuesto presenta un excelente ajuste a los datos empíricos GFI = .99, AGFI = .98, CFI= .99, IFI = .99 y RMSEA = .00.

En primer lugar se analizaron las correlaciones entre las modalidades de Afrontamiento, la Autoestima, el Apoyo Externo y las medidas de Integración Social e Integración Académica. Se puede observar que las modalidades de Afrontamiento están asociadas entre sí. El Apoyo Externo está correlacionado con la Integración Social, y la Integración Social y la Integración Académica están correlacionadas entre sí. En la Tabla 69 pueden observarse las correlaciones entre estas variables.

Tabla 69. Tabla de correlaciones obtenidas del análisis de senderos entre las modalidades de Afrontamiento, Autoestima, Apoyo Externo e Integración Académica y Social.

	1	2	3	4	5	6
Afr. Centrado en la evaluación	1					
Afr. Centrado en el problema	.76**	1				
Afr. Centrado en la emoción	.79**	.66**	1			
Autoestima	-0.14	-0.03	-0.16	1		
Apoyo Externo	0	-0.02	-0.01	0.11	1	
Integración Académica	-.18*	-.18*	-.18*	--	0.03	1
Integración Social	-.23*	-.25**	-.26**	--	.47**	.47**

** $p < .01$, * $p < .05$

Al observar las correlaciones entre Resultados Psicológicos y Estrés, se aprecia que Resultados Psicológicos y Estrés no presentan correlaciones significativas en el modelo ($r = -.01$, $p = .90$).

Al analizar los pesos de regresión de las variables de Autoestima sobre la Integración Social y Académica se puede apreciar que la Autoestima tiene un efecto marginal sobre la Integración Social, pero no así sobre la Integración Académica. La Tabla 70 muestra los pesos de regresión de la Autoestima (como variable predictora) sobre la Integración Social y Académica (como variables predichas).

Tabla 70. Pesos de regresión de Autoestima sobre la Integración Social y Académica.

Variables Predichas	Variables predictoras
	<i>Autoestima</i>
	β
Integración Académica	.09
Integración Social	.16°

° $p = .06$

Al observar los resultados del modelo respecto de los pesos de regresión de las variables de Afrontamiento, Integración Social, Integración Académica y Apoyo Externo sobre el Estrés. Se observa que la Integración Académica tiene un efecto significativo sobre el Estrés, y el Apoyo Externo tienen un efecto marginal sobre el mismo. Al observar los pesos de regresión sobre Resultados Psicológicos, se aprecia que Integración Social e Integración Académica inciden sobre él, pero no así el Apoyo Externo.

Tabla 71. Pesos de regresión de cada variable predictora (modalidades de Afrontamiento, Integración Social, Integración Académica y Apoyo Externo) sobre cada variable predicha (Estrés y Resultados Psicológicos).

Variables Predictoras	Variables predichas	
	<i>Estrés</i>	<i>Resultados Psicológicos</i>
	β	β
Afr. Cen. Evaluación	-0.09	--
Afr. Cen. Problema	0.02	--
Afr. Cen. Emoción	0.12	--
Integración Social	0.04	.46**
Integración Académica	.33**	.33**
Apoyo Externo	-.20°	0.12

** p < .01, * p < .05, ° p = .06

Por último, al analizar los pesos de regresión de Estrés, Integración Social, Integración Académica, Apoyo Externo y Resultados Psicológicos sobre la prolongación de los estudios, se observa que únicamente la Integración Académica muestra una incidencia sobre la prolongación de los estudios. La Tabla 72 presenta los pesos de regresión de las variables predictoras (Estrés, Integración Social, Integración Académica, Apoyo Externo y Resultados Psicológicos) sobre la variable predicha (Prolongación de la carrera).

Tabla 72. Pesos de regresión de cada variable predictor (Estrés, Integración Social, Integración Académica, Apoyo Externo y Resultados Psicológicos) sobre la variable predicha (Prolongación de la carrera).

Variables Predictoras	<i>Prolongación de la carrera</i>	
	β	
Integración Académica	-.21*	
Integración Social	.18	
Apoyo Externo	-.06	
Resultados Psicológicos	.04	
Estrés	.03	

* $p < .05$

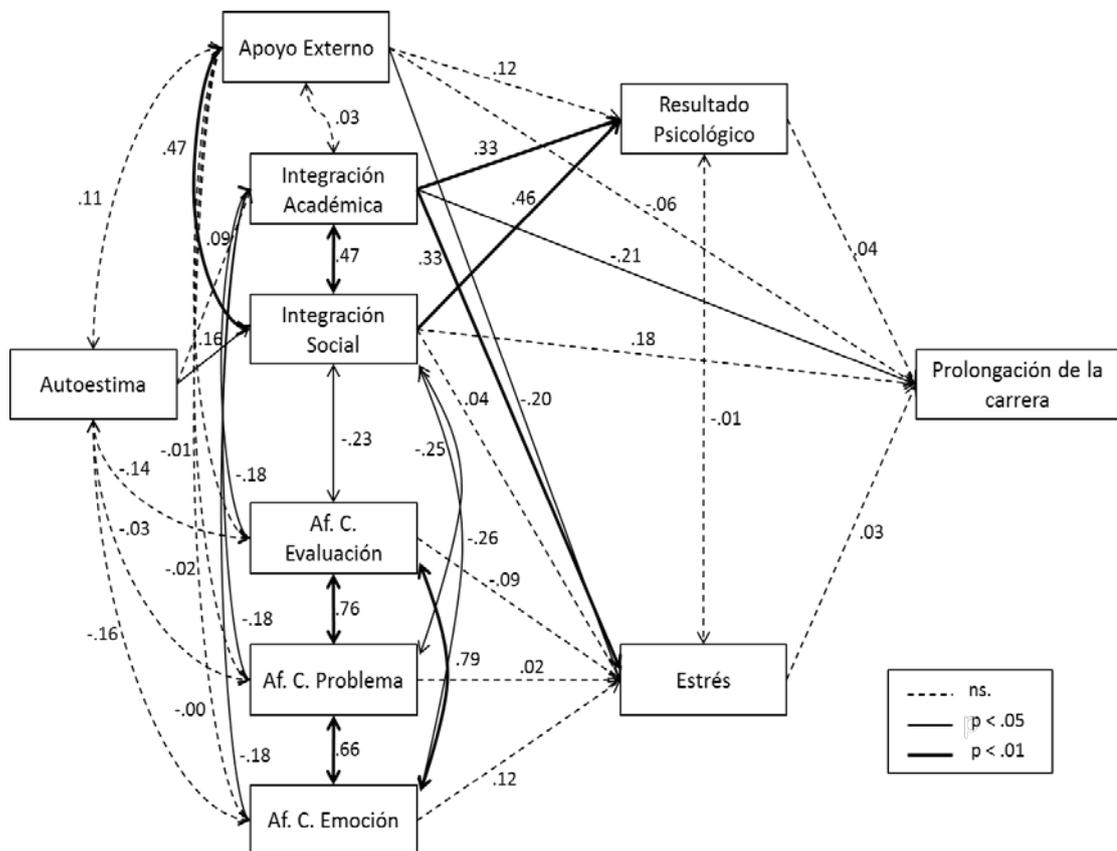


Figura 6. Resultados del modelo de Prolongación de la Carrera

Capítulo VI: Discusión, Recomendaciones y Conclusiones

En función de la importancia adjudicada al abandono y prolongación de los estudios en la educación de nivel superior se buscó estudiar cómo incide la Integración Social y Académica, el Apoyo Externo, el Resultado Psicológico, el nivel de Estrés, las modalidades de Afrontamiento y la Autoestima. Para ello se realizaron los siguientes pasos, acorde a los objetivos específicos:

- 1) Se adaptó a nuestro medio la escala FAINREAD (Torres Nazario, 2013).
- 2) Se analizó la influencia de la Integración Social y Académica en el abandono y prolongación de los estudios superiores.
- 3) Se investigó la relación entre las estrategias de Afrontamiento, la Autoestima y la Integración Social y Académica.

6.1. Discusión

6.1.1. Adaptación de la Escala FAINREAD

Dado que no se encontró un instrumento apropiado para evaluar Integración Social y la Integración Académica en el ámbito local, el primer objetivo específico de la presente investigación fue adaptar a nuestro medio la escala FAINREAD (Torres Nazario, 2003).

En primer término se realizó la adaptación lingüística y cultural. Los ítems de la escala FAINREAD se sometieron al juicio de expertos, quienes detectaron elementos cuestionables ya sea por algún aspecto de contenido o formal. El cumplimiento de los requisitos de representatividad y exhaustividad necesarios para una adecuada operacionalización de cada uno de los constructos evaluados permitió aportar garantías de validez de contenido. Asimismo, tanto la evaluación de los expertos como una administración piloto sirvieron para controlar la validez aparente del instrumento. Si se considera la buena recepción y respuesta que tuvo el cuestionario por parte de los participantes, puede concluirse en términos generales, que las expresiones y giros idiomáticos introducidos han sido adecuados para la población de estudio.

Con el fin de recoger evidencias a favor de la validez del instrumento se llevó a cabo un conjunto de análisis factoriales confirmatorios (AFC) para cada constructo principal del cuestionario (Integración Académica, Integración Social, Medioambiente universitario, Intención de Abandonar y Resultado Psicológico). Posteriormente también se efectuó un AFC para estudiar la relación entre los grandes constructos de

la escala FAINREAD adaptada. Estos estudios sobre la estructura factorial del instrumento aportaron evidencias de validez de constructo. Si bien la estructura obtenida no es exactamente igual a la planteada por su autor original (Torres Nazario, 2003) se considera que esta versión local representa de manera lógica y coherente los fenómenos analizados.

De los cinco constructos principales, sólo Integración Académica presentó indicadores adecuados de ajuste en el primer AFC realizado. Por esta razón se mantuvo la estructura de 4 sub-constructos que componen la versión original (Ausentismo, Consejería académica, Disponibilidad de los cursos y Hábitos de estudio).

No obstante, cabe destacar la justificada incorporación de ítems referidos a estrategias de lectura y habilidades de escritura como indicadores representativos del constructo en el marco de la cultura local. El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, su Gerencia Operativa de Currículum, la Dirección General de Educación Superior, su Dirección de Formación Docente y la Dirección General de Educación Privada reconocen la relevancia de estas habilidades de estudio en los recientes diseños curriculares jurisdiccionales aprobados para la formación docente. Concretamente, se incorporó, dentro de la Formación General, como materia obligatoria para primer año de todos los profesorados la materia *Lectura, escritura y Oralidad*. En virtud de esto y de las adecuadas propiedades psicométricas demostradas por estos ítems, podría concluirse la pertinencia de los ítems agregados al cuestionario original.

En cuanto los constructos Integración Social, Medioambiente universitario e Intención de Abandonar el AFC dejó en evidencia la necesidad de efectuar una depuración de algunos ítems para obtener índices de ajuste adecuados entre los respectivos modelos teóricos y los datos empíricos. En la escala Integración Social se debió eliminar un ítem perteneciente a la sub-dimensión Interacción con la Facultad por presentar una baja carga factorial. En cambio, en la escala Intención de Abandonar fue necesario retirar dos elementos. Uno de ellos por presentar una carga factorial con carga negativa y el otro por perjudicar la consistencia interna de la escala evaluada a partir del Alfa de Cronbach. A pesar de la escasa cantidad de ítems que se conservaron en la escala Intención de Abandonar es posible afirmar, al igual que para la escala

Integración Social, que las reducciones de sus elementos no han ocasionado una pérdida sustancial de validez de contenido del instrumento.

El constructo Medioambiente universitario mostró importantes diferencias en su estructura interna respecto de la versión original del FAINREAD. Sólo se alcanzó un adecuado ajuste del modelo tras eliminar los dos ítems pertenecientes al sub-constructo Finanzas, el indicador correspondiente a Responsabilidades Familiares y uno de los seis ítems que integraban Apoyo Externo. Como consecuencia, la valoración de los aspectos medioambientales queda acotada y redefinida a los fines de esta investigación en relación al grado de apoyo percibido que recibe el estudiante de otras personas que tienen influencia en su vida fuera de la institución. La diferencia en relación al cuestionario original entorno a los sub-constructos de Finanzas y Responsabilidades Familiares podría estar asociada a ciertas características demográficas de la muestra. En relación a las finanzas, puede tener influencia que muchos tengan trabajo (total o parcial) y por otra parte también puede estar influenciando el que las instituciones terciarias donde se realizó la investigación tienen aranceles bajos (varias de ellas están subvencionadas). En tanto que el que un porcentaje importante no tenga familiares a cargo puede haber ejercido peso en el sub-constructo de Responsabilidades Familiares. Por otra parte es importante tener presente las diferencias culturales. El FAINREAD es originario de los EEUU donde las finanzas son un componente de mayor importancia que en la Argentina, donde tradicionalmente la formación superior es gratuita, o de una cuota baja, por estar subvencionada.

El AFC de la dimensión Resultado Psicológico tampoco replicó la estructura teórica propuesta por el modelo original en tanto que el sub-constructo Estrés presentó una carga factorial baja y no significativa en el constructo principal. Sin embargo, se observó que los ítems presentaron buenas cargas factoriales, por lo cual se decidió llevar a cabo, otro AFC, pero únicamente para esta sub-escala, intentando comprender así, si no se trataba de otro constructo principal, y no de un constructo dependiente del de Resultado Psicológico. Efectivamente, el modelo puesto a prueba del factor latente de Estrés mostró un buen ajuste a los datos empíricos observados y con cargas factoriales significativas. De esta forma se separó de Resultado Psicológico al Estrés.

La depuración realizada al instrumento no perjudicó sustancialmente los indicadores de confiabilidad de las dimensiones y sub-escalas. El análisis de la

consistencia interna de los ítems empleando la prueba de Alfa de Cronbach reveló que todas las variables medidas presentaron índices con valores aceptables, buenos y en otros casos muy buenos de confiabilidad. Como se mencionó anteriormente, sólo se debió hacer una modificación de la sub-escala de Intención de Abandonar al detectar que uno de los ítems presentaba correlación ítem-total muy baja. La eliminación de este ítem incrementó el Alfa de Cronbach de despreciable a aceptable (Robson, 1993). Efectuada esta aclaración, es posible concluir que para cada una de las dimensiones y sub-escalas del cuestionario FAINREAD se obtuvieron valores de Alfa de Cronbach superiores a .60, considerándose aceptable en los primeros estudios de validación de un cuestionario (Nunnally, Bernstein y Berge, 1967).

Finalmente, el estudio de la relación entre los constructos principales evaluados por la versión adaptada de la escala FAINREAD mostró asociaciones intensas entre Integración Académica, Integración Social y Resultados psicológicos. En cambio, la Intención de Abandonar reportó correlaciones negativas y significativas, pero con intensidad moderada-bajas para las dimensiones Integración Social, Apoyo Externo y Resultados psicológicos. Por otra parte, es esperable a nivel teórico encontrar asociaciones significativas, pero modestas entre estas variables, lo cual responde a la multi-determinación de la conducta humana y la complejidad de la evaluación de la Intención de Abandonar.

Se ha llevado adelante la validación inicial de la versión adaptada al medio local de la escala FAINREAD para su aplicación en estudiantes de nivel terciario. Con estos estudios se completa provisionalmente el proceso de validación de esta prueba. No obstante, se reconoce que por tratarse de un proceso continuo, siempre es posible de recibir nuevas evidencias de validez y estudios de confiabilidad. Aun así, se considera que las evidencias reunidas hasta el momento alcanzan para ofrecer ciertas garantías respecto de la validez y confiabilidad de las mediciones que se realizan con el instrumento.

6.1.2. Influencia de la Integración Social y Académica en el abandono y prolongación de los estudios superiores

Para llevar a cabo dicho análisis, se plantearon dos preguntas de investigación, en primer lugar se planteó la pregunta si la Integración Social y Académica influye en el abandono de los estudios superiores, y en segundo lugar si la Integración Social y Académica influye en la prolongación de los estudios superiores.

Para responder a la primera pregunta de investigación, esto es si la Integración Social y Académica influye en el abandono de los estudios superiores, se analizaron los pesos de regresión de Estrés, Integración Social, Integración Académica, Apoyo Externo, Resultado Psicológico e Intención de Abandonar sobre la continuación de la carrera. Se observó que las escalas que tienen un efecto sobre la continuidad de la carrera de un alumno son la Intención de Abandonar, el Resultado Psicológico y el Apoyo Externo, si bien estos pesos de regresión son de baja intensidad, son significativos.

Los resultados del análisis de senderos no muestran una influencia directa de la Integración Social o Académica sobre el abandono de la carrera, pero sí se observa una influencia indirecta de la Integración Social a través de la variable mediadora Resultado Psicológico y una influencia también indirecta de la Integración Académica a través de las variables mediadoras Resultado Psicológico e Intención de Abandonar. La influencia de la Integración Social sobre el Resultado Psicológico es de mediana intensidad (peso de regresión .47), mientras que la de la Integración Académica sobre el Resultado Psicológico es de mediana-baja intensidad (.35) y sobre la Intención de Abandonar de baja intensidad (.20). Todos los pesos de regresión tienen el sentido esperado. Es decir, a mayor Integración Social y Académica, menor es la probabilidad de abandonar la carrera ya que tiende a ser más elevado el Resultado Psicológico y a disminuir la Intención de Abandonar. Estos resultados son consistentes con el modelo de Bean y Metzner (1985) quienes plantean que el abandono de los estudios de los estudiantes no tradicionales se ve influido directamente por la Intención de Abandonar y que las variables de Integración Académica influyen más en forma indirecta que directa, a través de la Intención de Abandonar y el Resultado Psicológico.

En relación a la integración social, Bean y Metzner (1985) expresan que se espera que esta variable, dadas las características de los estudiantes no tradicionales y su consecuente menor interacción con el ambiente social de la institución, tenga solo posibles efectos directos o indirectos sobre la decisión de abandonar los estudios.

Los resultados obtenidos también son, en cierta forma, acordes al estudio de Maroney (2010) donde no se encuentra evidencia significativa respecto a que una mayor Integración Social con otros dentro de la misma institución influya positivamente en la retención de los estudiantes adultos.

En forma contraria, Tinto (1975) expuso que el grado en que el estudiante se integre en los sistemas sociales formales e informales de una institución será

determinante respecto a si continuará o abandonará los estudios. Es importante considerar que Tinto parte del análisis de estudiantes tradicionales para los Estados Unidos; mientras que Bean y Metzner (1985) lo hacen sobre estudiantes no tradicionales para dicho país. Por esta razón es esperable que los resultados de la investigación llevada a cabo en Argentina fuesen más compatibles con las conclusiones de Bean y Metzner, dadas las características semejantes del alumnado a lo que los autores denominan estudiantes no tradicionales en su medio (fundamentalmente no vivir en una residencia universitaria y asistir a la universidad tiempo parcial).

Además se encontró que el Resultado Psicológico influye en la Intención de Abandonar con baja intensidad (peso de regresión .18). Esto concuerda con el modelo teórico de Bean y Metzner (1985) que prevé que el Resultado Psicológico tiene un efecto indirecto sobre la decisión de abandono al actuar a través de la Intención de Abandonar.

En relación al Apoyo Externo los datos también son consistentes con lo planteado por Bean y Metzner (1985) respecto a que los estudiantes no tradicionales utilizan en menor grado los servicios universitarios y tienen una mayor interacción con el ambiente externo como el grupo familiar y los compañeros de trabajo. Como ya fue explicado, las condiciones que debe tener un estudiante para ser considerado no tradicional en el sistema educativo estadounidense son cumplidas por la mayoría de los estudiantes terciarios y universitarios tradicionales de Argentina.

Torres Nazario (2003) en su investigación también mostró que el Apoyo Externo produjo efectos directos sobre la retención.

El análisis del modelo de senderos muestra una significativa correlación entre Integración Académica y Apoyo Externo y, como fue mencionado, éste influye directamente en el abandono. También se observa que la Integración Social y la Integración Académica están correlacionadas entre sí en forma positiva. Por otra parte se observa que la Integración Académica tiene un efecto significativo aunque de baja intensidad sobre el Estrés y que la Integración Social e Integración Académica inciden sobre el Resultado Psicológico.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, si la Integración Social y Académica influye en la prolongación de los estudios superiores, el modelo propuesto para llevar a cabo el análisis, al igual que el de abandono, se basó en el modelo de retención-abandono de Bean y Metzner (1985). Este guarda las mismas características

que el modelo testeado para continuidad-abandono, pero no incluye la escala de intención de abandonar, ya que no fue administrada a los alumnos participantes por encontrarse ellos en el último de la carrera.

El modelo por lo tanto tiene gran semejanza al modelo testado previamente en el estudio anterior.

Los resultados muestran una influencia directa significativa de la Integración Académica en la decisión de prolongar la carrera. Esto indica que a mayor Integración Académica menor es la probabilidad de prolongar la carrera. En particular, la Integración Académica es la única variable que muestra una influencia en la prolongación de la carrera. Estos resultados son consistentes con lo planteado por Bean y Metzner (1985); ellos sostienen que los estudiantes tradicionales asisten al colegio o a la universidad por razones académicas y sociales, mientras que para los estudiantes no tradicionales las razones académicas son las más importantes.

En el análisis del modelo de senderos perteneciente a los alumnos del último año, el Apoyo Externo está correlacionado positiva y significativamente con la Integración Social.

También se observa que la Integración Social y la Integración Académica están correlacionadas entre sí en forma positiva.

6.1.3. Relación entre las estrategias de Afrontamiento, la Autoestima y la Integración Social y Académica

Para llevar a cabo dicho análisis, se plantearon otras dos preguntas de investigación, en primer lugar si las estrategias de Afrontamiento se relacionan con la Integración Social y Académica y en segundo lugar, si la Autoestima, se relaciona también con la Integración Social y Académica.

En lo referente a la primera pregunta, esto es si las estrategias de Afrontamiento se relacionan con la Integración Social y Académica, los resultados del análisis de correlación muestran que las correlaciones no son significativas entre los estilos de Afrontamiento y la Integración Social y Académica de los alumnos de primer año.

En los alumnos del último año, en cambio, se obtuvo correlación significativa y negativa entre las estrategias de Afrontamiento centradas en la evaluación y la Integración Social. Del mismo modo estas estrategias de Afrontamiento muestran una correlación significativa con la Integración Académica, pero con signo negativo. Esto mostraría que a mayor Integración Social y Académica, menor es la tendencia a

utilizar estrategias de Afrontamiento centradas en la evaluación. La Integración Social también muestra correlación negativa y significativa con las otras dos estrategias de Afrontamiento – centradas en la emoción y centradas en el problema. Es decir, a mayor integración social, menos uso de estrategias, y a menor integración social mayor es su uso.

Las correlaciones del análisis de senderos muestran una concurrencia respecto al anterior análisis ya que también los resultados muestran que las correlaciones no son significativas entre los estilos de Afrontamiento y la Integración Social y la Integración Académica de los alumnos de primer año. En el caso de los alumnos del último año, se observan correlaciones significativas y negativas entre la Integración Académica y la Integración Social con cada una de las estrategias de Afrontamiento.

Para responder a la siguiente pregunta, esto es si la Autoestima se relaciona con la Integración Social y Académica, se realizó un análisis de correlación. Los resultados muestran que existe correlación significativa, positiva y de baja intensidad entre Autoestima e Integración Académica en los alumnos de primer año. Esto indicaría que a mayor Autoestima, mayor Integración Académica y viceversa.

En particular, la sub-dimensión Hábitos de Estudio correspondiente a Integración Académica, es la que muestra una correlación significativa y positiva con Autoestima positiva. Es decir, aquellos alumnos que creen tener la autodisciplina necesaria para completar los trabajos de las clases, que evalúan como adecuados sus hábitos y destrezas de estudio y consideran que sus notas son reflejos de ellos, y entienden que poseen las destrezas de manejo del tiempo adecuadas para balancear sus múltiples responsabilidades, tienen a su vez mayor Autoestima. Dados los ítems incluidos en la sub-escala Hábitos de Estudio puede decirse que los mismos podrían constituir una medida conceptualmente emparentada con la de Autoeficacia, definida por Bandura (1997), como la percepción de un individuo respecto de su habilidad para actuar de un modo en particular para asegurarse un resultado específico.

Por otra parte, la relación entre autoestima y autoeficacia fue demostrada por Reina, Olivia y Parra (2010), argumentando que el sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afectará en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su Autoestima.

El análisis del modelo de senderos fue convergente con el análisis de correlaciones; ya que se obtuvo un peso de regresión significativo entre Autoestima e

Integración Académica, indicando que aquellos alumnos con mayor Autoestima tienden a tener mayor Integración Académica.

Esto, en parte, se podría asociar con lo expuesto por Bean y Eaton (2001). Ellos afirman que cuando un individuo cree ser competente, gana autoconfianza y desarrolla un nivel de persistencia y de logro más alto en la tarea, desarrollando objetivos más altos para lograr en esa actividad. A medida que crece la autoeficacia social y académica, también crece la Integración Académica y social. A partir de los resultados obtenidos se confirmaría lo expuesto por los autores en relación a la Integración Académica pero no se confirmaría en torno a la integración social.

No se observa correlación significativa entre Autoestima e Integración Social en los alumnos de primer año. Tampoco se ha obtenido evidencia estadística de que la Autoestima influya en la Integración Social en el análisis de senderos.

En los alumnos del último año no se observa correlación significativa entre Autoestima e Integración Académica. Lo mismo sucede entre Autoestima e Integración Social. Respecto al análisis de senderos se puede apreciar que la Autoestima tiene un efecto marginal sobre la Integración Social, pero no así sobre la Integración Académica.

Es importante considerar que para el estudio de la prolongación han sido encuestados alumnos que al estar cursando su último año es probable que hayan podido integrarse socialmente. A diferencia de esto, la Integración Académica pudo no haberse desarrollado de forma óptima y con ello verse influida la prolongación.

Como hallazgo de la investigación realizada se han encontrado relaciones entre Autoestima y otras variables del modelo importantes de destacar ya que abren futuras líneas de investigación.

Por un lado, en los alumnos del último año, el análisis de las correlaciones de Autoestima, muestra que la misma se haya correlacionada positiva, significativamente y con baja intensidad con Resultado Psicológico y su sub-escala de Compromiso Institucional.

Por otro lado, en los alumnos de primer año, se observa que la Autoestima tiene una correlación positiva y significativa con el Apoyo Externo; tanto en el análisis de correlación como en las correlaciones obtenidas del modelo de senderos. Esto es consistente con los estudios de Hoffman, Levy-Shiff & Ushpiz (1993) que

plantean que apoyo social ha sido reconocido como un factor significativo en la formación de la Autoestima de los adolescentes.

Esto también puede asociarse a lo planteado por Passarelli y Kolb (2009). Ellos afirman que las observaciones o evaluaciones de otros, particularmente de aquellos que están en el rol de autoridad pueden influenciar la identidad de aprendizaje en inesperadas y sutiles formas. Si bien los autores hablan de identidad de aprendizaje, podría pensarse en su relación con la Autoestima.

6.2. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el desarrollo de la presente investigación y teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis planteadas, se puede concluir:

1. El cuestionario FAINREAD adaptado resulta una herramienta con suficiente evidencia de validez y estudios de confiabilidad para estudiar los factores que inciden en el abandono/retención de estudiantes del nivel terciario no universitario de nuestro medio.
2. Respecto a la primera hipótesis de la investigación, esto es, que los alumnos con mayor Integración Social y Académica tienen menor probabilidad de abandonar los estudios superiores, los resultados obtenidos corroboran parcialmente la misma. La influencia de la Integración Social y la Integración Académica sobre el abandono de la carrera no sería directa sino indirecta a través de variables mediadoras. Una mayor Integración Académica resulta en mejores Resultados Psicológicos y en una menor Intención de Abandonar, y esto a su vez en una menor probabilidad de que el estudiante abandone los estudios. Una mayor Integración Social también favorece mejores Resultados Psicológicos y de este modo influye indirectamente en una menor probabilidad de abandono.
3. En relación a la segunda hipótesis, que sostiene que los alumnos con mayor Integración Social y Académica tienen menor probabilidad de prolongar los estudios superiores, los resultados confirman una influencia directa aunque de baja intensidad de la Integración Académica sobre la prolongación de la carrera. Sin embargo, no se corrobora una influencia significativa de la Integración Social.

4. La relación entre las estrategias de Afrontamiento y la Integración Social y Académica, que conforma la tercera hipótesis de investigación, no es corroborada a partir de los resultados en el caso de los alumnos de primer año de las carreras, ya que las correlaciones encontradas no son significativas. En el caso de los alumnos del último año de las carreras existen correlaciones significativas y de signo negativo, aunque de baja intensidad, entre las tres estrategias de Afrontamiento y la Integración Social, y entre la estrategia centrada en la evaluación y la Integración Académica.
5. En cuanto a la cuarta hipótesis, esto es, la existencia de una relación entre la Autoestima y la Integración Social y Académica, los resultados corroboran parcialmente la misma en el caso de los alumnos de primer año, ya que existe correlación significativa, positiva y de baja intensidad entre Autoestima e Integración Académica, pero no así con la Integración Social. En los alumnos del último año, contrariamente a lo esperado, no se observa correlación significativa entre Autoestima e Integración Académica o Social.

6.3. Recomendaciones

El presente estudio brinda un mayor conocimiento de los factores que se asocian a la deserción y/o prolongación de los estudios en el nivel superior de formación. Los resultados de la investigación permiten diseñar, implementar y evaluar programas y estrategias para aumentar las tasas de persistencia de los estudiantes y reducir la duración promedio de las carreras.

Es importante tener presente que las políticas orientadas a mantener a los estudiantes en el sistema educativo y, acorde a ello, las estrategias de intervención a implementar deberán contextualizarse para asegurar el cumplimiento de su objetivo con eficacia y eficiencia.

Las relaciones encontradas en la presente investigación ayudan a centrarse en aquellas variables que puedan ser manipuladas en el marco institucional y que, en mayor medida, podrían determinar las decisiones que el estudiante toma durante su paso por la institución. De esta forma se podrá detectar preventivamente a los estudiantes que necesitan de algún programa de apoyo o tutoría.

El seguimiento personalizado posibilita la intervención ante problemas de índole académica, de incompatibilidad entre las diversas actividades e integración con la comunidad educativa; pero también permite actuar desde una concepción proactiva

que incluya la actividad académica en sentido amplio a través de una labor continua, sistemática e integral que conduzca hacia la auto-orientación.

La orientación tutorial por parte de un equipo especializado podría ser clave en las acciones a desarrollar desde la institución para retener su alumnado y posibilitar que a los alumnos que comienzan los estudios superiores, les sea posible finalizar la carrera elegida en tiempo y forma propuestos en el plan de estudio. El objetivo central es el acompañamiento de los estudiantes en el tránsito por la institución para que la actividad académica y la inserción social del estudiante resulten apropiadas y permita un desarrollo exitoso de su carrera. En relación al plano académico, las acciones de tutoría apuntan a orientar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. En este plano es interesante considerar los hallazgos de la presente investigación en torno a la influencia de la Integración Académica en la decisión de continuar los estudios y en la prolongación de los mismos. A partir de éstos, puede ponderarse el valor de incluir en los espacios tutoriales el monitoreo y favorecimiento de hábitos y destrezas de estudio y habilidades de lectura y escritura adecuadas para un alumno terciario.

Por otra parte, es central desarrollar actividades para favorecer la Integración Social del alumno desde el inicio de la carrera, ya que la misma influiría en forma indirecta en la continuidad de los estudios. En este sentido los programas de tutoría brindan herramientas para su abordaje; promoviendo sistemáticamente espacios de intercambio entre los alumnos, entre alumnos y profesores y personal académico-administrativo.

Tanto para favorecer la mayor Integración Social como Académica es central la formación y capacitación del docente. Ésta deberá brindarle herramientas didácticas y despliegue de estrategias que posibiliten, al alumno, una apropiación instrumental del aprendizaje con vistas a la conformación de una identidad profesional.

La relación hallada, en el presente estudio, entre Autoestima e Integración Académica también muestra otro punto a tener en cuenta en el trabajo con el alumno. El desarrollo y reforzamiento del propio autoconcepto y autoestima, es otra destacable función tutorial. Estimular la correcta autoevaluación del alumno en relación al propio desempeño, trabajando desde las fortalezas, va a posibilitar la implicación y persistencia en el estudio.

Es aconsejable organizar un legajo de cada alumno que incluya un seguimiento de su trayectoria en la institución, no solo desde el punto de vista de su rendimiento académico y materias aprobadas, sino también desde la evolución de sus percepciones

respecto al grado de integración con la institución y con sus pares. En este sentido es recomendable la administración del cuestionario FAINREAD a mitad de cada año de carrera. Esto permitiría detectar la evolución del alumno con vistas, a partir de ello, a trabajar los aspectos que se consideren necesarios.

Por otra parte, frente a casos de deserción, la implementación de “Entrevistas de Salida” podría ayudar a comprender sus causas; pudiéndose correlacionar con los datos obtenidos del seguimiento del alumno durante su estancia en la institución. De esa forma se podrá seguir indagando sobre el fenómeno del abandono de los estudios en el nivel superior.

A partir de lo desarrollado, ha quedado demostrada la implicancia práctica de la investigación realizada. También puede afirmarse su valor teórico ya que la información obtenida contribuye a desarrollar o ampliar el saber psicopedagógico permitiendo a esta disciplina promover mayor cantidad de estudios en el nivel superior de educación.

6.4. Perspectivas futuras de investigación

A diferencia del formulario FAINREAD original, en la versión adaptada no se indagó el promedio académico del alumno. La razón de esto fue el momento del ciclo lectivo en que se decidió llevar a cabo la investigación, antes de cerrar el primer cuatrimestre de primer año. Como fue planteado en el capítulo IV, se parte de la hipótesis de que cercano al primer parcial se comienzan a registrar deserciones. Esto se puede relacionar con lo expuesto en la bibliografía revisada, donde se muestra que la mayor deserción ocurre durante el primer año de estudio (Biggio, Vázquez y García, 2015; del Carmen Parrino, 2014; Nino, 2012). Específicamente justo antes del primer examen parcial se empieza a observar deserción de algunos alumnos. Muñoz (1999) plantea que los índices más notables de estrés en las poblaciones universitarias se dan en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes.

Dada la cantidad de evidencias que relacionan, directa o indirectamente, el rendimiento académico con la deserción en estudiantes universitarios, futuras investigaciones podrían medir esto realizando estudios comparativos, en el nivel terciario, para poder observar el peso que tiene la calificación obtenida en el fenómeno estudiado.

Por otra parte, la investigación se ha desarrollado en instituciones privadas; deberían realizarse investigaciones en instituciones estatales para poder establecer el alcance de los resultados en dicha población.

Como perspectivas futuras, es importante la continuidad de investigaciones que busquen analizar los factores desencadenantes del abandono, así como demostrar la eficacia de las acciones, destinadas a incrementar la retención y el éxito, que se vayan implementando.

En relación a las estrategias de afrontamiento, hubiese sido relevante tomar otros instrumentos, para evaluar el afrontamiento de los alumnos, centrados en cuestiones académicas.

Sí bien la autoestima general es buen indicador, sería muy esclarecedor utilizar un cuestionario que evalúe la autoestima como estudiante o autoestima en relación a aspectos académicos.

Sería de gran valor la realización de estudios longitudinales con el fin de establecer las variables estudiadas haciendo un seguimiento de la misma cohorte de estudiantes durante el primer y último año de estudio.

También podría realizarse un estudio que incluya la identificación de los factores compensatorios que pueden existir entre las variables de Integración Social, Integración Académica, Resultado Psicológico, Apoyo Externo y Autoestima.

Referencias

- Aldwin, C, Folkman, S., Shaefer, C., Coyne, J. y Lazarus, R. (1980). *Ways of Coping Checklist: A process measure*. Paper presentado en la reunión anual de la American Psychological Association, Montreal, Canadá.
- Álvarez Pérez, P. R., Cabrera Pérez, L., González Afonso, M. C., & Bethencourt Benítez, J. T. (2006). Causas del Abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27 (1), 349-363.
- Antoni, E. J. (2003) *Alumnos universitarios*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Amirkhan, J. H. (1994). Criterion validity of a coping measure. *Journal of Personality Assessment*, 62(2), 242-261.
- Attinasi, L. C. Jr. (1989). Getting in: Mexican Americans' perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence. *The Journal of Higher Education*, 247-277.
- Bandura, A. (1982) *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Bean, J. P. (1982). Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. *New directions for institutional research*, 1982(36), 17-33.
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-650.
- Bean, J. (1990). Why Students leave: insights from research. En D. Hoosler & Bean, J.P. (Eds). *The Strategic management of college enrollments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention*. Nashville: University of Vanberbilt Press.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1) 73-89.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 9-49.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. New York: NBER.

- Ben Porath, Y.S., Waller, N.G. y Butcher, J.N. (1991). Assessment of coping: An empirical illustration of the problema of inaplicable ítems. *Journal of Personality Assessment*, 57, 1, 162-176.
- Ben-Zur, H. & Zeidner, M. (2012). Appraisals, Coping and Affective and Behavioral Reactions to Academic Stressors. *Psychology*, 3, 713-721. doi: 10.4236/psych.2012.39108.
- Biggio, M. N., Vázquez, S. M., & García, S. M. (2015). Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture* (London and Beverly Hills, Sage Publications).
- Bowles, T. (1999). Focusing on Time Orientation to Explain Adolescent Self-Concept and Academic Achievement: Part II. Testing a Model. *Journal of Applied Health Behaviour*, 1, 1-8.
- Braxton, J. M., Brier, E. M., & Hossler, D. (1988). The influence of student problems on student withdrawal decisions: An autopsy on “autopsy” studies. *Research in Higher Education*, 28(3), 241-253.
- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *Higher Education-New York-Agathon Press Incorporated*, 12, 107-164.
- Brown, C. M. (2007). *An empirical test of the nontraditional undergraduate student attrition model using structural equation modeling* (Doctoral dissertation, Ohio University).
- Butelman, I., (1996). *Pensando las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and psychology*, 3(1).
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006a). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
- Cabrera, L, Bethencourt; J., González Afonso, M, & Álvarez Pérez, P. (2006b). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE* Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12 (1) http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm. Recuperado 15 de abril de 2009.

- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The journal of higher education*, 143-164.
- Cabrera, A. F., Stampen, J. O., & Hansen, W. L. (1990). Exploring the effects of ability to pay on persistence in college. *Review of Higher Education*, 13(3), 303-336.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267.
- Casal, J.; Masjuan, J. y Planas, J. (1991) *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE. Proyecto GEFÉ 90.
- Casullo, M. M. & Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Investigaciones en Psicología*, 6(1), 25 – 49.
- Casullo, M. M. (2006). El capital psíquico. *Aportes de la Psicología Positiva. Psicodebate*, 6, 59-72.
- Casullo, M. M., & Fernández Liporace, M. (2007). Las propuestas de la Psicología Positiva: ¿Universales psicológicos o particulares de una visión cultural? *Anuario de investigaciones*, 14, 00-00.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.
- Chorot, P. & Sandín, B. (1993). *Escala de Estrategias de Coping Revisada (EEC-R)*. Madrid: UNED.
- Cordero, F. R., & Rojas de Chirinos, B. (2010). Motivación, autoestima y rendimiento académico. *Educare*, 11(2).
- Christie, N. G., & Dinham, S. M. (1991). Institutional and external influences on social integration in the freshman year. *The Journal of Higher Education*, 412-436.
- Cristina, I. (2010). *La deserción universitaria en primer año* (Disertación Doctoral). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25798>

- Cruz Nuñez, F., & Quiñonez Urquijo, A. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Unipluriversidad*, 12(1), 25-35
- Davidson, J. C. (2011). *The collective affiliation of community college, commuter and distance education students: Developmental math and dropout*. University of Louisville.
- Davies, J., & Brember, I. (1999). Reading and Mathematics Attainments and Self-Esteem in Years 2 and 6 — An Eight Year Cross-Sectional Study. *Educational Studies*, 25, 145-157.
- del Carmen Parrino, M. (2014). Factores intervinientes en el Fenómeno de la Deserción Universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 39-61.
- DeRemer, M.A. (2002). *The adult student attrition decision process (ASADP) model*. Disertación doctoral no publicada, University of Texas at Austin. Recuperado de <http://www.lib.utexas.edu/etd/d/2002/deremerma029/deremerma029.pdf> el 25 de febrero de 2015.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27.
- Endler, N.S. & Parker, J.D.A. (1990). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in higher Education*, 31(3), 279-293.
- Farabaugh, C.A. (1989). *Nontraditional student attrition: Assesment of a theorical model using path analysis* (Disertación doctoral). Southern Illinois University of Carbondale. Recuperada de Dissertation Abstracts International (UMI N° 9012563).
- Fernández Liporace, M. Ongarato, P. Carreras, M. A. Lupano, M. L. & Quesada, S. (2008). Perfil académico de los estudiantes de un colegio universitario de la UBA: apoyo social percibido, afrontamiento, estrategias de aprendizaje y habilidades. *Investigaciones en Psicología*, 12(1): 57-82. Editada por Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández-Abascal, E. G. (1998). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández- Abascal, F. Palmero Cantero, M. Chóliz Montañés y F. Martínez

- Sánchez. *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Fernández, M. I. M. V., & Vera, E. L. P. (2009). Mejoramiento de las situaciones de Desgranamiento, Deserción, Cronicidad u otras en la FRM. Recuperado de <http://www1.frm.utn.edu.ar/tutorias/archivos/trabajosrealizados/>
- Fernández Liporace, M., Contini de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E. & de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 27(1), 63-84.
- Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. *Estrés y salud*, 11-37.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-age community simple. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. California.: Addison-Wesley Pub.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1985). If it changes it may be a process. Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*. 48, 1550-1570.
- Franchi, S. (2008) *Psicoterapia Cognitiva de los Trastornos de la Ansiedad*. Documento presentado en el Seminario Paradigma Cognitivo de la Ansiedad, Facultad de Psicología, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Frank, G., Plunkett, S. W., & Otten, M. P. (2010). Perceived parenting, self-esteem, and general self-efficacy of Iranian American adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 738-746.
- Franks, D. D., & Marolla, J. (1976). Efficacious action and social approval as interacting dimensions of self-esteem: A tentative formulation through construct validation. *Sociometry*, 39, 324-341.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1997). ACS, *Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Adaptación española de Jaime Parena y Nicolás Seisdedos. Madrid: TEA Ediciones.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (2000). *Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS)*. Madrid: TEA Ediciones
- García de Fanelli, A. M. (2005) Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Debate 5. "Educación superior. Acceso, permanencia y

- perfil social de los graduados comparados con la educación media”. Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), dependiente del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de UNESCO. Recuperado 27 de abril de 2009 de [http:// www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org).
- Garzuzi, V. (2008). Procesos vocacionales identitarios del joven actual y su impacto en el logro universitario. *Revista Aprendizaje Hoy*, 71. Pag.83 a 89.
- Giovagnoli, P.I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo N° 37. Recuperado el 18 de abril de 2009 de [http. // www.depeco.econo.unlp.edu.ar](http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar).
- Goldenhersh, H., Coria, A., & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 96-120.
- Góngora, V. C., & Casullo, M. M. (2009a). Validación de la Escala de Autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(27), 179-194.
- Góngora, V. C., & Casullo, M. M. (2009b). Factores protectores de la salud mental: Un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205.
- González, O. M. F., Beluzan, M. M. C., & Araneda, R. M. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 27-45.
- González Fiegehen, L. E. (2006), Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En UNESCO/IESALC (Ed.). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (pp. 156-168). Caracas: Metrópolis C.A.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Glez-Pumariega, S., & García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Grasso, L.; Locatelli, M.L. & Leibovich de Figueroa, N.B. (1997). Variables cognitivas y solución de problemas. *Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental- CIPPME*, 4
- Guerrero Barona, E. (2004). Afrontamiento del estrés y repercusiones sobre la salud del profesorado. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 56(2), 225-233.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. *México: Editorial Mc Graw Hill*.
- Hewitt, J.P. (2002). The social construction of self-esteem. En S.J. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, pp. 135-147. New York: Oxford University Press.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación, 17*, 91-107.
- Hoffman, M., Levy-Shiff, R. y Ushpiz, V. (1993). Moderating effects of adolescent social orientation on the relation between social support and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 22*, 23-31. doi: 10.1007/BF01537901
- Horn, L. J., & Carroll, C. D. (1996). *Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment among 1989-90 Beginning Postsecondary Students. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports. Statistical Analysis Report*. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology, Vol. 1*. New York: Henry Holt.
- Kisilevsky, M., & Veleda, C. (2002). Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Kerka, Sandra. (1989). *Retaining Adult Students in Higher Education*. ERIC Clearinghouse
- Kuna, H., García Martínez, R., & Villatoro, F. (2009). Identificación de causales de abandono de estudios universitarios. Uso de procesos de explotación de información. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 5*, 39-44.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The Learning Way Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming, 40*(3), 297-327.
- Landry, C. C. (2003). *Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty*. (Doctoral dissertation, Louisiana State University).
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos [Stress, appraisal and coping]*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Leary, M.R. & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. En M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 401-418). New York: Guilford Press
- Leiva, L. Pineda, M. y Encina, Y. (2013) Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*. Universidad de Chile.
- Madoz, M. C., & Gorga, G. (2006). Análisis del proceso de articulación para Alumnos de Informática, utilizando herramientas de Educación a Distancia. TE & ET. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 1*.
- Maroney, B. R. (2010). *Exploring Non-Traditional Adult Undergraduate Student Persistence and Non-Persistence in Higher Education: A Stress and Coping Model Approach* (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania).
- Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología, 25*(1), 87-99.
- Martínez Arias, M. R. (1995). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis.
- Metzner, B.S. & Bean, J.P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education, 27* (1). 15-38.
- Mikulic, I.M. & Crespi, M.C. (2008). Adaptación y validación del inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones, 15*(2), 305-312.
- Ministerio de Educación (2012). Anuario de Estadísticas Universitarias 2012. Recuperado el 27 de abril de 2013 de http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/anuario_2012.pdf
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2012). Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado el 18 de

mayo de 2013 de

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/estadistica_anuarios.php?menu_id=20929

- Moss, R. H., & Billings, A. (1982). Conceptualizing and measuring coping resources and process. *Handbook of stress: theoretical e clinical aspects*. New York 1984, 212-30.
- Moos, R.H. (1993a). *Coping Responses Inventory-Adult Form*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Moos, R.H. (1993b). *Coping Responses Inventory-Youth Form*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Muñoz, F. J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Universidad de Sevilla).
- Nino, E. (2012). La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina. *Lecciones y Ensayos*, (89), 351-366.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H., & Berge, J. M. T. (1967). *Psychometric theory* (Vol. 226). New York: McGraw-Hill.
- Oloriz, M., Lucchini, M. y Ferrero, E. (2007). *Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios*. Ponencia presentada en el VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Argentina. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342825727_3703.pdf
- Ongarato, P., de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y adultos: an adaptation to adolescent and adult population. *Anuario de investigaciones*, 16, 383-391.
- Palacio, J. E., Caballero, C. C., González, O., Gravini, M. & Contreras, K. P. (2012). Relación del *burnout* y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-54
- Parrino, M. D. C. (2012). La Deserción y la retención de alumnos-Un viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 2(1), 01-12.

- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of educational research, 50*(4), 545-595.
- Pascarella, E. T. (1982). Validation of a Theoretical Model of College Dropouts.
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American educational research journal, 20*(1), 87-102.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). How college affects students: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey Bass.
- Passarelli, A. M., & Kolb, D. A. (2009). 6 The Learning Way: Learning from Experience as the Path to Lifelong. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning, 70*.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior, 19*, 2-21.
- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education, 2*, 55-69
- Richaud de Minzi, M.C. (2003). Coping assessment in adolescents. *Adolescence, 38*(150), 321-330.
- Richaud de Minzi, M.C. (2006). Stress and coping in adolescence. En A. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research, 45* (pp. 67-84). New York: Nova Science Publishers.
- Richaud de Minzi, M.C., y Sacchi, C. (1995). *Análisis factorial de la WOC, en sujetos argentinos. Factorial Analysis of WOC in Argentinian subjects*. Proceedings of the V Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Tucumán, Argentina.
- Richaud de Minzi, M.C. y Sacchi, C. (2005). Stressful situations and coping strategy in relation to age. *Psychological Reports, 97*, 405-418.
- Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rodríguez-Marín, J., Terol, M.C., López-Roig, S., y Pastor, M.A. (1992). Evaluación del afrontamiento al estrés: Propiedades psicométricas del Cuestionario de formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes. *Revista de Psicología de la Salud, 4*, 59-84

- Rosário, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Rosenstiel, A. K., & Keefe, F. J. (1983). The use of coping strategies in chronic low back pain patients: relationship to patient characteristics and current adjustment. *Pain*, 17(1), 33-44.
- Sánchez-Cánovas, J. & García Martínez, J. (1991). *Evaluación cognitiva de los trastornos de memoria*. Comunicación presentada en el Simposium Internacional sobre Aspectos Actuales del estudio de la Memoria Normal y Patológica. Murcia.
- Sandín, B.; Chorot P.; Santed, M.A. y Jiménez, M.P. (1995). Trastornos psicósomáticos. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de Psicopatología: Vol. 2* (pp. 401-469). Madrid: McGraw-Hill.
- Scalley, G. (1993). *A study of individual and institutional variables associated with student attrition at the American University in Puerto Rico* (Disertación doctoral), New York University. Recuperada de Dissertation Abstracts International (UMI N° 9411199).
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 1, 89-98.
- Seabi, J. (2011). Relating learning strategies, self-esteem, intellectual functioning with academic achievement among first-year engineering students. *South African Journal of Psychology*, 41(2), 239.
- Shavelson, R., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Smith, D.F. (1999). *A study of characteristics that contribute to persistence of adult commuter students who earn 60 or more hours of college credits* (Disertación doctoral). Ball State University. Muncie, Indiana. Recuperado de Dissertation Abstracts International (UMI N° 9924372).

- Stahl, V. V., & Pavel, D. M. (1992). Assessing the Bean and Metzner Model with Community College Student Data.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity* (pp. 128–152). New York: Guilford
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park: Benjamin Cummings.
- Thomas, L. (2002) Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4, 423-442.
- Thoits, P. A. (2010). Compensatory coping with stressors. In *Advances in the Conceptualization of the Stress Process* (pp. 23-34). Springer New York.
- Thompson, S.C. (1985). Finding positive meaning in a stressful event and coping. *Basic and Applied Social Psychology*, 6, 279-295. doi: 10.1207/s15324834basp0604_1
- Thurow, L. (1973). The political economy of income redistribution. *Annals of the American academy of political and social science*, 409, 146-155.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1982). Defining Dropout: A Matter of Perspective. En *Studying Student Attrition* (págs. 3-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1985). Dropping out and other forms of withdrawal from college. *Increasing student retention*, 28-43
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, N° 3.
- Torres Nazario, M. (2003). *Factores que inciden en la retención de los estudiantes universitarios adultos*. (Tesis doctoral sin publicar. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano, San Juan. Programa Doctoral de Educación).

- UNESCO (2004). World higher education database. Documento consultado en Abril de 2009. Disponible en: <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>
- Universidad Nacional de Córdoba (2012). *Anuario Estadístico 2011*. Recuperado de: <http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/estadisticas/anuarios>
- Universidad Nacional de La Plata (2012). *Anuario Estadístico 2012: Indicadores Comparados*. Recuperado de: <http://www.unlp.edu.ar/indicadores>
- Vaira, S., Avila, O., Ricardi, P., & Bergesio, A. (2010). Deserción Universitaria. Un Caso de Estudio: Variables que Influyen y Tiempo que Demanda la Toma de Decisión. *FABICIB*, 14(1), 107-115.
- Veloso-Besio, C., Caqueo-Arancibia, W., Caqueo-Urizar, A., Muñoz-Sánchez, Z., & Villegas-Abarzúa, F. (2010). Coping strategies in adolescents. *Fractal: Revista de Psicología*, 22(1), 23-34.
- Walleri, R. D., & Peglow-Hoch, M. (1988, May). Case studies of nontraditional high risk students. In *Association for Institutional Research Annual Forum*.
- Zeidner, M. & Schwarzer, Ch. (1996). Perceptions of academic stress in first year Israeli and German college students. In Ch. Schwarzer et al. (Eds.), *Stress, anxiety, and coping in academic settings* (pp. 69-92). Tubingen: Francke-Verlag.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123-133.
- Zeidner, M. (1998). Personality and Intelligence. In B. Nevo (Ed.), *Human intelligence, Vol. 2* (pp. 725-762). Ramat Aviv: Open University.

2ª Parte: Información Académica

10. Tipo de escuela secundaria a la que asistió. Si asistió a más de una indique la última.
 Pública Privada no confesional Privada confesional
11. Turno de su escuela secundaria: Turno simple Doble Turno
12. Régimen lingüístico: Bilingüe No bilingüe
13. Título obtenido: _____
14. Año de ingreso a la carrera en esta institución: _____

3ª Parte: Esta sección se compone de premisas relacionadas con sus hábitos de estudio, finanzas, apoyo social, interacción con la facultad, entre otros.

Para las siguientes preguntas, utilice la escala que se provee a continuación.

Marque con una "X" la celda que mejor representa su respuesta.

Describa el grado de acuerdo que le adjudica a cada una de las siguientes afirmaciones.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
15. Tengo la autodisciplina necesaria para completar el trabajo de las clases					
16. Las notas son evidencia de mis hábitos y destrezas de estudio					
17. Mis destrezas y hábitos de estudio son adecuados para los estudios terciarios y/o universitarios					
18. Entiendo que poseo las destrezas de manejo del tiempo adecuadas para balancear mis múltiples responsabilidades					
19. He podido adecuar mis estrategias de lectura a las exigencias que plantean los textos de estudio en el nivel terciario					
20. Tengo las habilidades de escritura necesarias para responder a las exigencias que plantean los trabajos prácticos y las evaluaciones escritas de la carrera					
21. Recibo orientación de la institución para desarrollar los hábitos de estudio y las estrategias de escritura que me permiten responder a las exigencias académicas de la carrera					
22. Las clases se ofrecen en horarios convenientes para mí					
23. Muy raras veces me ausento a mis clases					
24. Tengo muchos amigos en la institución					

Describe el grado de acuerdo que le adjudica a cada una de las siguientes afirmaciones.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
25. Mantengo una relación de apoyo y amistad con otros estudiantes					
26. Cuando es necesario, me reúno con otros compañeros fuera de clases para estudiar, hacer asignaciones o trabajos en grupo					
27. Generalmente, los profesores están disponibles para atender al estudiante fuera del horario de clases					
28. Puedo hablar con los profesores sobre mis planes de estudio					
29. El trato personal del profesor con el estudiante es satisfactorio					
30. Recibo orientación y apoyo de los bedeles					
31. Los profesores me brindan el estímulo y apoyo emocional necesario para mis estudios					
32. Los profesores me ayudan a alcanzar mis metas académicas y profesionales					
33. Para el próximo semestre, los fondos para cubrir mis estudios están asegurados					
34. Usualmente, tengo problemas para pagar mi matrícula					
35. Mi mayor preocupación es encontrar tiempo para atender los estudios y a mi familia					
36. Mis amigos fuera de la universidad apoyan que busque conseguir un título terciario/universitario					
37. Mis familiares (padres, hermanos, cónyuge, pareja, etc.) me estimulan para que siga estudiando					
38. Tengo la firme intención de alcanzar un grado terciario					
39. Realmente, deseo graduarme					
40. La decisión de asistir (o volver) al nivel superior de estudios ha sido una de las mejores que he tomado					
41. Estoy muy satisfecho con mi vida como estudiante terciario					

4ª Parte: En esta sección encontrará premisas relacionadas con el apoyo, la utilidad, la satisfacción, la importancia y el estrés, entre otros.

Para las siguientes preguntas, utilice la escala que se provee a continuación.

Marque con una "X" la celda que mejor representa su respuesta.

42. Un estudiante puede recibir apoyo de una variedad de personas. ¿Cuánto apoyo recibe (o ha recibido) de las siguientes personas o familiares?	Ninguno	Alguno	Moderado	Bastante	Mucho
a. Mis padres					
b. Mi esposo(a) o compañero(a)					
c. Mis amigos fuera de la institución					
d. Mis compañeros(as) de trabajo					
e. Mis profesores del Profesorado					
f. Mis amigos del Profesorado					
g. El personal administrativo de la institución					
h. Directivos y autoridades de la institución					
i. Bedeles de la institución					

43. Describa el grado de utilidad que le adjudica a cada una de las siguientes afirmaciones.	Mucha utilidad	Bastante utilidad	Alguna utilidad	Poca utilidad	Ninguna utilidad
a. Adquirir una educación y una cultura general					
b. Adquirir destrezas y conocimientos relacionados con una profesión o trabajo					
c. Escribir y hablar con propiedad y corrección					
d. Aprender a utilizar la computadora y otros equipos tecnológicos y de información					
e. Aprender destrezas de trabajo en grupo o equipo					
f. Alcanzar una mejor comprensión de mí mismo					
g. Obtener el trabajo que deseo o sueño					
h. Obtener un mejor empleo o un ascenso en mi trabajo					
i. Adquirir destrezas necesarias para mejorar profesionalmente					

44. Para las siguientes premisas defina cuán satisfecho(a) está con cada una de las siguientes afirmaciones	Muy satisfecho	Satisfecho	Indeciso	Insatisfecho	Muy insatisfecho
a. Ser estudiante de esta institución					
b. Mi experiencia como estudiante terciario, incluyendo los estudios, la vida social, los compañeros de estudio, los profesores, etc.					
c. La preparación académica que estoy recibiendo					
d. Poder asumir responsabilidad por mi aprendizaje					
e. Mi crecimiento y desarrollo personal y profesional					
f. El programa de estudios que escogí					
g. La educación o preparación académica que he conseguido en esta institución					
h. Los cursos que estoy tomando este cuatrimestre					
i. Mi dominio de la tecnología de las computadoras					
j. La calidad de los profesores(as)					
k. Mis destrezas y hábitos de estudio					

45. Describa el nivel de estrés que le produce cada una de las siguientes afirmaciones.	Mucho estrés	Bastante estrés	Algún estrés	Poco estrés	Ningún estrés
a. Encontrar tiempo para estudiar					
b. Preparar los trabajos y asignaciones de las clases					
c. Encontrar la energía o fuerza interna necesaria para continuar estudiando					
d. Manejar el tiempo para atender tanto a mi familia como a los estudios					
e. El agotamiento físico que producen los estudios terciarios					
f. Encontrar tiempo para todo lo que tengo que hacer					
g. Hacer arreglos en mi trabajo para asistir a clase					
h. Problemas económicos relacionados con mis estudios					

46. Describa el grado de importancia que le adjudica a cada una de las siguientes afirmaciones.	Muy importante	Bastante importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
a. Mi concentración en los estudios					
b. Asistir a esta institución					
c. Ser un estudiante terciario					
d. Completar una carrera terciaria					
e. La vida social que encuentro en esta institución					
f. Las actividades cocurriculares (seminarios, foros, conferencias, etc.) auspiciadas por la institución.					
g. Los eventos culturales auspiciados por esta institución					

47. Describa cuán probable es que...	Muy probable	Bastante probable	Algo probable	Poco probable	Nada probable
1. Me matricule nuevamente en este recinto, el próximo año y curse la totalidad de materias pautadas en el plan curricular					
2. Me matricule nuevamente en este recinto, el próximo año y curse una parte de las materias pautadas en el plan curricular					
3. Abandone los estudios					
4. Me transfiera a otra institución					

48. ¿Cuántas veces se ausentó a clases durante este cuatrimestre?

- Ninguna 1 a 3 veces 4-5 veces 6-10 veces +10 veces

49. ¿Cuántas veces se ausentó a clases en el cuatrimestre anterior?

- Ninguna 1 a 3 veces 4-5 veces 6-10 veces +10 veces

50. ¿Tiene algún comentario adicional para hacer?

Preguntas Específicas a Alumnos del Último Año

1. ¿En qué año comenzó esta carrera en esta institución?

2. ¿Había comenzado antes la misma carrera en otra institución? (SI/NO)
 - a. Si respondió “SI” a la pregunta anterior, por favor indicar el año en que comenzó a cursar en la otra institución
 - b. ¿Cuántas materias aprobó (final incluido) en la otra institución?
 - c. ¿Cuántas de esas materias le fueron reconocidas al cambiar de institución?

3. ¿Cuántas materias del plan de estudios de la actual institución lleva aprobadas (final incluido) hasta ahora? (incluyendo las que le fueron reconocidas de otras instituciones en caso de corresponder).

4. En función del plan de estudios de su carrera ¿ha cursado lo que el plan indicaba para cada año? (SI/NO)

**Apéndice B: Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento
(Richaud de Minzi y Sacchi, 2005)**

ESCALA DE AFRONTAMIENTO

Piense en el hecho que en el último año más ha amenazado su bienestar físico, psicológico o ambos y describalo brevemente:

Con ese suceso en su mente díganos cuáles de estos pensamientos o comportamientos desarrolló y en qué medida.

Nota: La columna "No relevante" debe utilizarse para aquellos casos en los que el pensamiento o comportamiento propuesto sea inaplicable para el hecho que usted pensó.

Item		Para nada	Un poco	Bastante	En gran medida	No relevante
1	Me he concentrado exclusivamente en lo que tenía que hacer a continuación (en el próximo paso)					
2	Intenté analizar el problema para comprenderlo mejor					
3	Me volqué en el trabajo o en otra actividad para olvidarme de todo lo demás					
4	Creí que el tiempo cambiaría las cosas y que todo lo que tenía que hacer era esperar					
5	Me comprometí o me propuse sacar algo positivo de la situación					
6	Hice algo en lo que no creía, pero al menos no me quedé sin hacer nada					
7	Intenté encontrar al responsable para hacerle cambiar de opinión					
8	Hablé con alguien para averiguar más sobre la situación					
9	Me critiqué o me sermoneé a mi mismo					
10	No intenté quemar mis naves sino que dejé alguna posibilidad abierta					
11	Confíe en que ocurriera un milagro					
12	Seguí adelante con mi destino (simplemente, algunas veces tengo mala suerte)					
13	Seguí adelante como si no hubiera pasado nada					
14	Intenté guardar para mí mis sentimientos					
15	Busqué algún resquicio de esperanza, por así decirlo; intenté mirar las cosas por su lado bueno					
16	Dormí más de lo habitual en mí					
17	Manifesté mi enojo a la(s) persona(s) responsable(s) del problema					
18	Acepté la simpatía y comprensión de alguna persona					
19	Me dije a mí mismo cosas que me hicieron sentirme mejor					
20	Me sentí inspirado para hacer algo creativo					
21	Intenté olvidarme de todo					
22	Busqué la ayuda de un profesional					
23	Cambié, maduré como persona					
24	Esperé a ver lo que pasaba antes de hacer nada					
25	Me disculpé o hice algo para compensar					

26	Desarrollé un plan de acción y lo seguí					
27	Acepté la segunda posibilidad mejor después de la que yo quería					
28	De algún modo expresé mis sentimientos					
29	Me di cuenta de que yo fui la causa del problema					
30	Sali de la experiencia mejor de lo que entré					
31	Hablé con alguien que podía hacer algo concreto por mi problema					
32	Me alejé del problema por un tiempo; intenté descansar o tomarme unas vacaciones					
33	Intenté sentirme mejor comiendo, bebiendo, fumando, tomando drogas o medicamentos, etc.					
34	Tomé una decisión importante o hice algo muy arriesgado					
35	Intenté no actuar demasiado deprisa o dejarme llevar por mi primer impulso					
36	Tuve fe en algo nuevo					
37	Mantuve mi orgullo y puse al mal tiempo buena cara					
38	Redescubrí lo que es importante en la vida					
39	Cambié algo para que las cosas fueran bien					
40	Evité estar con la gente en general					
41	No permití que me venciera; rehusé pensar en el problema mucho tiempo					
42	Pregunté a un pariente o amigo y respeté su consejo					
43	Oculté a los demás lo mal que me iban las cosas					
44	No tomé en serio la situación; me negué a considerarla en serio					
45	Le conté a alguien como me sentía					
46	Me mantuve firme y peleé por lo que quería					
47	Me desquité con los demás					
48	Recurrí a experiencias pasadas; ya me había encontrado antes en una situación similar					
49	Sabía lo que había que hacer, así que redoblé mis esfuerzos para conseguir que las cosas marcharan bien					
50	Me negué a creer lo que había ocurrido					
51	Me prometí a mi mismo que las cosas serían diferentes la próxima vez					
52	Propuse un par de soluciones distintas al problema					
53	Lo acepté ya que no podía hacer nada al respecto					
54	Intenté que mis sentimientos no interfirieran demasiado con otras cosas					
55	Deseé poder cambiar lo que estaba ocurriendo o la forma cómo me sentía					
56	Cambié algo de mí					
57	Soñé o me imaginé otro tiempo y otro lugar mejor que el presente					
58	Deseé que la situación se desvaneciera o terminara de algún modo					
59	Fantaseé e imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas					
60	Recé					
61	Me preparé para lo peor					
62	Repasé mentalmente lo que haría o diría					
63	Pensé cómo dominaría la situación alguna persona a quien admiro y la tomé como modelo					
64	Intenté ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona					
65	Me recordé a mí mismo cuánto peor podrían ser las cosas					
66	Hice <i>jogging</i> u otro ejercicio					
67	Intenté algo distinto de todo lo anterior. (Por favor describalo)					

Apéndice C: Cuestionario de Autoestima AUTOE

Adaptación UBA de la Escala Rosenberg (Góngora y Casullo, 2009)

Facultad de Psicología. UBA.
Cátedra: M.M. Casullo.

Escala AUTOE

Adaptación UBA de la escala Rosenberg. (2005)

Lea los siguientes DIEZ ítems y responda teniendo en cuenta lo que piensa y siente. No hay respuestas incorrectas. Tiene las siguientes CUATRO opciones de respuesta: 0, 1, 2 y 3.

Estoy totalmente de acuerdo: 3 Estoy algo en desacuerdo: 1
Estoy en parte de acuerdo: 2 Estoy en total desacuerdo: 0

ITEMES	RESPUESTA
1. Siento que soy una persona digna, al menos tanto como la mayoría de la gente	
2. Creo que yo tengo bastantes cualidades buenas como persona.	
3. En términos generales, puedo decir que me siento un fracasado/a.	
4. Puedo hacer las cosas tan bien como las demás personas.	
5. Creo que no tengo mucho de que sentirme orgulloso/a.	
6. Tengo una actitud positiva respecto a mí mismo/a.	
7. En términos generales, me siento satisfecho/a conmigo mismo/a.	
8. Quisiera poder sentir más respeto hacia mí mismo/a.	
9. Me siento un/a inútil la mayor parte del tiempo.	
10. Algunas veces suelo pensar que yo no soy una buena persona.	

Edad: Sexo: Ocupación: Educación:

Lugar donde vivo:

Apéndice D: Consentimiento Informado

FECHA: _____

AÑO DE LA CARRERA: _____

COMISIÓN: _____

INSTITUCIÓN: _____

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado por la Lic. Adriana Napque que está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es indagar el papel de la Integración Social y Académica en la deserción de los estudios Superiores.

Mi participación en la investigación consiste en contestar cuestionarios que serán administrados en uno o dos encuentros.

La participación es voluntaria y anónima, y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización sin que ello afecte mi posible relación con la institución. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán sólo de conocimiento del equipo de investigación.

Asimismo se me ha explicado que los resultados podrán ser presentados en Congresos y/o publicados en revista científicas preservándose mi identidad.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que la Lic. Adriana Napque es a quien tengo que contactar en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Profesional Informante: firma y aclaración.