La Problemática del Ingreso a la Universidad desde una perspectiva de la teoría de la agencia social: Aportes de la Teoría Social Cognitiva

Leonardo Adrián Medrano. Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina.
Pablo Ezequiel Flores Kanter. Universidad Siglo 21
ezequielfk@gmail.com

Resumen

El problema de la deserción en el nivel superior constituye una problemática social cuya solución reviste una importancia estratégica para elevar el capital humano de la población y mejorar sus condiciones de vida. En este marco las variables psicológicas implicadas en el proceso de ingreso a la universidad cobran especial relevancia. En efecto si el estudiante no posee los recursos psicológicos necesarios para afrontar estas nuevas demandas puede ver alterado su desempeño académico, mermar su bienestar psicológico y obstaculizar una adaptación saludable a la universidad. Desde la perspectiva de la agencia humana se considera que las personas no son sólo consecuencias de sus circunstancias, sino que poseen la capacidad de ejercer un control sobre sus propias vidas. En el presente trabajo se considera que la idea de agencia humana enriquece la comprensión del proceso de ingreso a la facultad. La Teoría Social Cognitiva de la Carrera intenta capturar la idea de agencia humana, en este caso para explicar que las personas poseen un rol pro-activo en el establecimiento de sus niveles de satisfacción. La capacidad agéntica se expresa a través de tres variables principales contempladas por la teoría social cognitiva de la carrera: la autoeficacia, las expectativas de resultado, y las metas. En síntesis, y según los estudios analizados a lo largo de este trabajo, variables relevantes para el éxito académico, como ser el rendimiento o la satisfacción académica, se ven fuertemente influenciadas por estos factores personales de los propios alumnos, en otras palabras, por su propia capacidad agéntica.

Palabras claves: Ingreso Unviersitario; Agencia Humana; Teoría Social Cognitiva de la Carrera.

Challenges in University Admission from a Human Agency Perspective: Contributions of Social Cognitive Theory

Abstract

Attrition in higher education is a major social problem which solution is of strategic relevance to increase human capital and quality of life of population. Among variables influencing the process of university entrance, psychological factors are particularly relevant. Indeed, students with limited psychological resources to cope with new demands are less prone to achieve high academic performance, enjoy academic well-being and successfully adapt to the university. According to human agency perspective drawn from Social Cognitive Theory (SCT), human experiences are not merely product of the circumstances. Rather, people may influence the course of events and take control in shaping their lives. Building on SCT basic assumptions, Social Cognitive Career Theory (SCCT) indicated that individuals have a proactive role in shaping their levels of academic well-being. In particular, SCCT pointed out three main variables explaining human agency in educational setting: academic self-efficacy, student' outcome expectations, and academic goals. The current study sought to review empirical research on psychological factors influencing academic success. Results confirm that academic success is strongly influenced by academic self-efficacy, student expectations and academic goals, providing support for human agency perspective in educational setting.

Keywords: University entrance: Human agency; Social Cognitive Career Theory

La problemática del ingreso a la Universidad

En América Latina se ha puesto un mayor énfasis en el desarrollo de políticas de inclusión dentro de la formación primaria y secundaria en comparación a la universitaria (García Fanelli & Jacinto, 2010). Si bien esto es razonable dado que alcanzar la escolarización básica es un requisito para asistir a la educación superior, debe contemplarse que acceder a los estudios universitarios probablemente constituya uno de los hechos más significativos y de mayor impacto en la vida de las personas. El futuro laboral, la posibilidad de movilidad social ascendente, el desarrollo personal y las posibilidades de acceder a una mayor calidad de vida dependen en gran medida del inicio y la continuación de los estudios superiores.

Según los datos proporcionado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2012), los egresados de nivel superior son los más favorecidos en términos relativos al nivel de remuneraciones promedio y en cuanto a posibilidades de inserción al mercado laboral. El empleo creciente del personal calificado ha generado una brecha entre los egresados de nivel medio y de nivel superior. Sobre todo en la última década se observa un aumento en la brecha de ingresos y mayores posibilidades de acceso a empleos de calidad en quienes poseen estudios superiores (Beccaria & Maurizio, 2005; Jacinto, 2010). La tasa de desocupación es un 50% más baja en quienes cuentan con un título universitario (4.8%) en relación a quienes solamente han alcanzado un nivel medio de educación (10.5%). Asimismo la proporción de ocupados en el sector informal ("empleo en negro") es aproximadamente el doble en quienes no obtuvieron un título de educación superior (García Fanelli, 2006), aumentando de esta manera la vulnerabilidad social de quienes no cuentan con un título universitario. Estos datos reflejan el hecho de que concluir los estudios universitarios puede ampliar notablemente las oportunidades de movilidad social ascendente (García Fanelli & Jacinto, 2010).

Los beneficios de estudiar en la universidad no se limitan a aspectos económicos, acceder a los estudios universitarios se asocia a una mejor salud y mayor calidad de vida. Por ejemplo se observa que la sintomatología depresiva es mayor en personas con bajo nivel de estudios (Matud, Guerrero & Matías, 2006), mientras que las personas que han alcanzado un mayor nivel educativo presentan mayor satisfacción con

la vida (Veenhoven, 1994), mejor autoconcepto (Justicia, Jiménez & Sánchez, 2005), menor tasa de demencia (García, Sánchez & Pérez, 2001) y menor deterioro cognitivo (Migliacci, Scharovsky & Gonorazky, 2009), entre otros factores.

Acceder a un título universitario no sólo repercute en la calidad de vida de quien estudia, sino también en la de sus hijos. En un estudio efectuado por Buis (2012) se observó que el nivel de estudios de los padres se relaciona con el acceso a la educación superior de los hijos ($\chi^2 = 16.50$; $gl = 2$; $p < 0.00$). Según este autor los padres con mayor nivel educativo son más efectivos para tomar decisiones y resolver problemas inherentes al ingreso universitario, además de ser más efectivos en la preparación de sus hijos para la universidad que los padres con menor educación. Asimismo se ha observado que el nivel educativo de los padres es un predictor significativo del rendimiento académico de los hijos (Yamauchi, 2010), las actitudes hacia la lectura y las conductas de lectura (Chiu & Ko, 2008), y el acceso a la educación superior de los hijos (Riphahn & Schieferdecker, 2012).

En suma, los estudios antecedentes revisados sustentan la relevancia de los estudios universitarios para elevar el capital humano de la población y mejorar sus condiciones de vida. En este marco cabe preguntarse sobre la "equidad en la educación superior". Tal como señalan García Fanelli y Jacinto (2010) equiparar la idea de equidad a la de acceso a la universidad implica un error conceptual ya que la equidad no sólo está asociada con el acceso a los recursos sino también con el logro de los resultados educativos. Es decir que, para determinar si existe equidad en la educación superior, debemos considerar también la proporción de jóvenes que acceden a la universidad pero que luego abandona la educación superior sin haber obtenido el título correspondiente (García de Fanelli, 2006).

En América Latina el porcentaje de jóvenes entre 25 y 29 años que ha completado al menos 5 años de educación superior se incrementado de un 4.8% a un 7.4% entre los años 1990 y 2004 (UNESCO, 2006). Esta baja proporción se explica en parte por el bajo número de alumnos que no finalizan los estudios secundarios y además por el abandono durante el cursado de los estudios superiores.

En Argentina se observa que la matrícula de la educación superior se ha expandido a un ritmo elevado durante todo el siglo XX y XXI a una tasa promedio del 7% anual, constituyéndose así como uno de los países latinoamericanos de mayor tasa

bruta de escolarización superior. A pesar de estos datos positivos se aprecia que junto al aumento en el acceso a la educación superior persisten elevadas tasas de deserción (García de Fanelli, 2005). Tal como reporta el SITEAL (2012) si bien los jóvenes pueden acceder a la universidad no logran permanecer en la misma, observándose que aproximadamente el 47% no finaliza los estudios. Estos datos ascienden entre el 79.3% y el 67.5% en los sectores socioeconómicos más desfavorecidos.

Dentro del contexto Latinoamericano, Argentina se ubica entre los países con mayor tasa de ingreso a la universidad. Se ubica incluso por encima de países como Brasil o Chile, que poseen un Producto Bruto Interno y un nivel de urbanización de población semejante. Sin embargo es al mismo tiempo el país con mayor tasa de abandono de los estudios universitarios, superado únicamente por Bolivia (Jacinto, 2010). Vale decir, es un país donde muchos acceden a la universidad pero solo una minoría finaliza los estudios (figura 2).

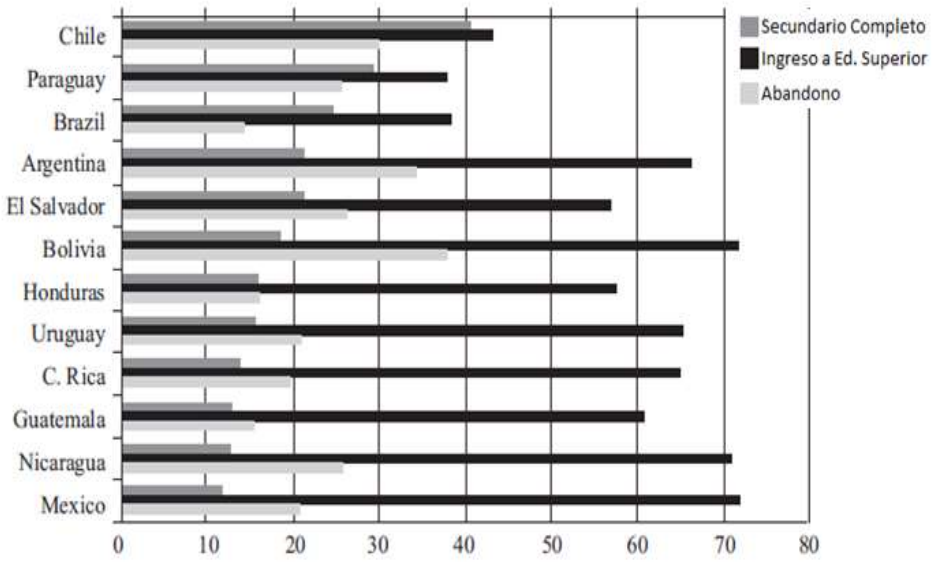


Figura 2: Porcentaje de jóvenes urbanos que completaron la educación secundaria, ingresaron a la superior y abandonaron (adaptado de Jacinto, 2010)

En Córdoba por ejemplo, a partir de un estudio de cohortes se estimó que el nivel de deserción es del 62.3%, vale decir que de cada 10 nuevos inscriptos se espera que sólo egresen 4 en un intervalo menor a 10 años de duración de la carrera (UNC, 2012). La relación entre egresados y nuevos inscriptos es del 34.4% para el período 2003-2012 y

de 32.4% para el año 2012 (figura 3). Resulta destacable que el índice de retención durante el primer año es del 69%, lo cual indica que una alta proporción de estudiantes (más de 6.500 por año) abandona los estudios en el primer año de la carrera.

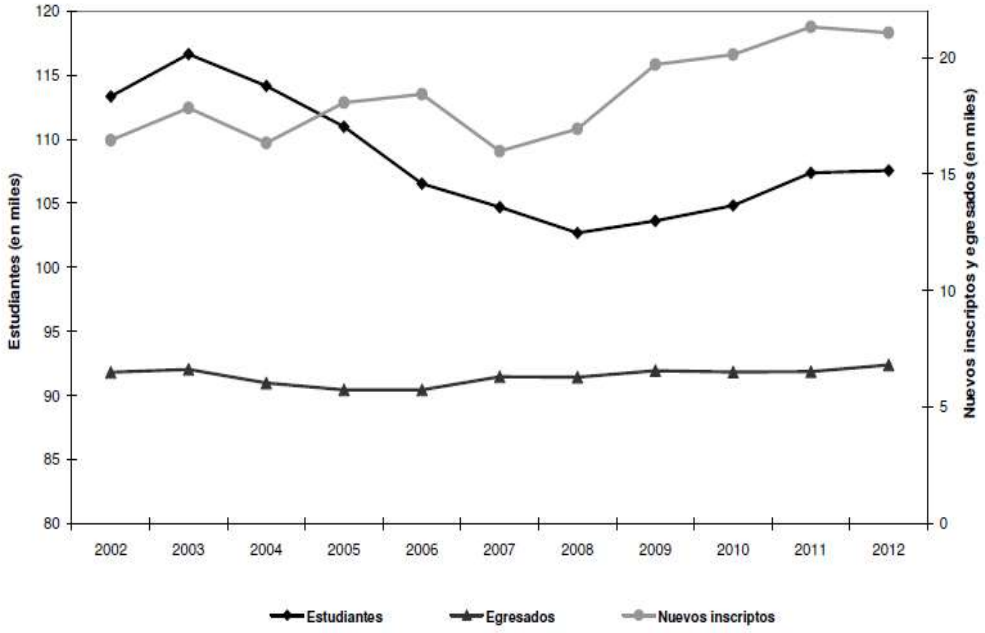


Figura 3. Relación entre inscriptos y egresados (Fuente: Anuario Estadístico de la Universidad Nacional de Córdoba, 2012).

En conjunto los datos recabados coinciden en señalar que el abandono de los estudios superiores es un problema de gravedad. Sumado a ello debe considerarse que una vez completada la enseñanza media la mayor parte de la deserción ocurre durante el transcurso del primer año de la enseñanza superior (Abril, Román, Cubillas & Moreno, 2008) y más precisamente en el ciclo de nivelación (Anuario Estadístico UNC, 2012), lo cual revela la importancia de considerar esta etapa particular de los estudios universitarios.

Un gran número de alumnos abandona los estudios universitarios durante el primer año, no sólo en Latinoamérica sino también en países más desarrollados, como por ejemplo Australia o Reino Unido (Horstmanshof & Zimitat, 2007). Diferentes investigaciones enfatizan la importancia de considerar el primer año de estudio dado que se trata del punto de la carrera donde se observa mayor discontinuidad socio-académica y donde los alumnos forman sus primeras experiencias en la universidad, las

cuales servirán como plataforma para el posterior desarrollo de la carrera (Zimitat, 2004).

A pesar de los esfuerzos y el desarrollo de políticas tendientes a atenuar las dificultades para acceder a la universidad, la problemática permanece y continúa preocupando. Los datos revelan que el sistema de admisión de bajo nivel de selectividad y de enseñanza gratuita que caracteriza a las universidades públicas de Argentina no son condiciones suficientes para garantizar la permanencia en la Universidad (Goldenhersch et al., 2006).

El problema de la deserción en el nivel superior constituye una problemática social cuya solución reviste una importancia estratégica para elevar el capital humano de la población y mejorar sus condiciones de vida. El estudio de los factores implicados en el proceso de ingreso a la universidad resulta de suma importancia para el desarrollo de intervenciones y políticas tendientes a promover la equidad en la educación superior.

En este marco las variables psicológicas implicadas en el proceso de ingreso a la universidad cobran especial relevancia dado que el alumno que se inicia en la educación superior debe confrontar por primera vez con muchos estresores nuevos. Hacer frente a nuevas presiones académicas aumenta el riesgo de experimentar disfunciones psicológicas e incrementa los niveles de estrés (Shih, 2011). En efecto si el estudiante no posee los recursos psicológicos necesarios para afrontar estas nuevas demandas puede ver alterado su desempeño académico, mermar su bienestar psicológico y obstaculizar una adaptación saludable a la universidad.

Aportes de la Teoría Social Cognitiva para el análisis de la problemática del ingreso universitario: El papel de la Agencia Humana.

Durante los diferentes períodos de la vida ocurren cambios en las aspiraciones, exigencias y demandas, que alteran la manera en que las personas estructuran, regulan y evalúan sus propias vidas (Bandura, 2006). En este sentido, el ingreso universitario puede ser considerado como una “crisis vital”, es decir una situación estresante pero esperable de la vida que conlleva cierto riesgo psíquico. En efecto, durante este proceso de separación, transición e incorporación a un nuevo entorno educativo y social, muchos estudiantes experimentan dificultades de adaptación que pueden obstaculizar su ingreso a la universidad (Medrano, et al. 2010). Tal como señala la literatura es frecuente observar estados subjetivos de estrés y perturbación emocional cuando las personas

experimentan dificultades para adaptarse a un estresor psicosocial (Dobricki, Komproe, Jong & Maercker, 2010). Sumado a ello, se ha observado que dichas perturbaciones psicológicas pueden afectar el comportamiento académico de manera estable (Lane, Barton-Arwood, Nelson & Wehby, 2008).

Desde la Teoría Social Cognitiva (TSC) se considera que los cambios psicosociales que ocurren a lo largo de la vida no son etapas "cerradas" que todos transitamos de la misma manera. Por el contrario existen diferentes senderos para atravesar estas crisis vitales. Las personas varían sustancialmente en la forma en que atraviesan estas etapas y en el éxito que logran. Por ello la TSC sugiere analizar el tránsito por diferentes etapas vitales en términos de ejercicio de la agencia humana. Desde esta perspectiva los trayectos que toma la vida dependen del interjuego recíproco entre los factores personales, la propia conducta y el entorno. La TSC plantea la existencia de una interacción bidireccional donde las personas y las situaciones se determinan mutuamente. Esta teoría favorece una concepción de la interacción basada en el Modelo Reciprocidad Triádica (figura 4).

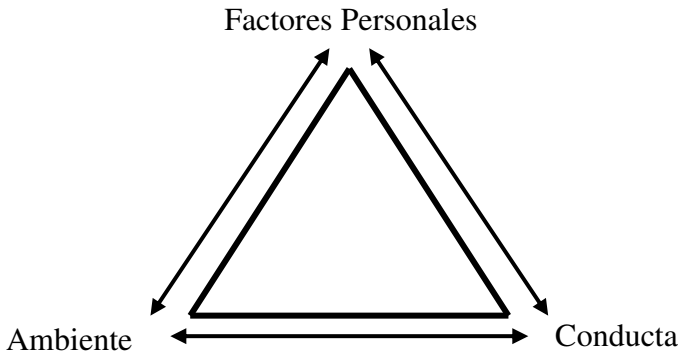


Figura 4: Modelo de Reciprocidad Triádica (adaptado de Bandura, 1987)

En este modelo de causalidad, la conducta, los factores personales y las influencias ambientales interactúan entre sí bidireccionalmente. El comportamiento humano no se concibe como controlado por factores internos o externos, sino como dependiente de la interacción entre los tres elementos mencionados. Cabe destacar que el término reciprocidad, no significa que los tres componentes del modelo se influyan

entre sí de la misma manera. La influencia relativa de cada factor varía en función de las actividades, las personas y las circunstancias.

Para la TSC los factores del entorno no constituyen una entidad que determina el curso de nuestras vidas, sino que los individuos juegan un rol en la construcción de su propio desarrollo. Si bien los factores del entorno y las circunstancias fortuitas pueden afectar el curso de la vida, la forma en que las personas aprovechan las oportunidades y manejan las situaciones de presión son los factores que marcan la diferencia. Así la TSC aboga por una *perspectiva agéntica* según la cual las personas son pro-activas, regulan y organizan su propio comportamiento, y reflexionan sobre el mismo. Por lo tanto, las personas no son vistas como productos de las circunstancias, sino como agentes que contribuyen a crearlas.

Para la TSC la agencia humana refiere a la capacidad para originar y dirigir las propias acciones para la consecución de determinados propósitos (Bandura, 2006). De manera semejante Lent (2013) lo conceptualiza como la capacidad para afrontar y lidiar con la adversidad de manera proactiva y dirigiendo de manera regulada e intencionada el propio esfuerzo.

La agencia humana no es sólo una idea que forma parte de la TSC, sino que constituye una concepción sobre la naturaleza humana, de hecho es una visión compartida por otras teorías como por ejemplo la Psicología Positiva (Bandura, 2011). El hombre no sólo es producto de presiones ambientales, mutaciones genéticas y recombinaciones reproductivas. La capacidad de simbolización nos permite comprender, predecir y alterar los cursos de nuestras propias vidas, constituyéndose así en una ventaja evolutiva. Así el lenguaje, la abstracción y deliberación cognitiva permitió suplantar la selección del entorno por la agencia humana. Los seres humanos somos una especie agéntica capaz de trascender las imposiciones del ambiente inmediato y dirigir el curso de nuestras propias vidas (Bandura, 2006).

Para Bandura (2006) la agencia humana involucra cuatro capacidades fundamentales. La primera es la *intencionalidad,* ya que las personas son capaces de formar intenciones, planes de acción y estrategias para alcanzar sus metas. La intención es una representación de una acción a futuro, no es simplemente un deseo o expectativa, sino que involucra un compromiso proactivo de llevarlas a cabo. Las intenciones actúan como auto-motivadores que afectan la probabilidad de acciones a futuro. Por otra parte

Bandura destaca que la intencionalidad se encuentra enraizada en la capacidad de *anticipación*. Dado que las personas no reaccionan simplemente a sus ambientes inmediatos ni están ancladas en su pasado. Si bien los hechos futuros no son factores determinantes de la conducta su representación puede tener un fuerte impacto en las acciones presentes. El significado que atribuyen las personas a los futuros resultados y las creencias sobre cómo las acciones cambiarán los resultados futuros afectan directamente sobre las acciones presentes.

Las personas no solo planifican y anticipan, sino que también *autoregulan* su conducta, motivación y afecto. La mayor parte del comportamiento está motivado y regulado a través de patrones internos y de reacciones autoevaluadores de las propias acciones. En este sentido cabe señalar que las acciones humanas dependen en parte de influencias auto-producidas. Según Bandura (2011) esta habilidad para regular los cursos de acción conllevan una serie de subfunciones cognitivas tales como el automonitoreo, los procesos de juicio y las autorreacciones. De esta manera las personas observan su propia conducta, efectúan comparaciones de la misma con patrones internos y la ejecución de otras personas y valoran los factores personales y situacionales que afectan la propia ejecución. Los juicios favorables de la propia ejecución generan autorreacciones (positivas o negativas) que sirven como incentivos motivacionales para el cambio o mantenimiento de la conducta.

Finalmente, las personas poseen capacidad *autoreflexiva*, lo cual permite a los individuos analizar sus experiencias y pensar sobre sus propios procesos de pensamiento. A partir de esta auto-evaluación pueden alterar su propio pensamiento y conductas (Bandura, 2006).

En síntesis, desde la perspectiva de la agencia humana se considera que las personas no son sólo consecuencias de sus circunstancias, sino que poseen la capacidad de ejercer un control sobre sus propias vidas. Tienen intencionalidades, efectúan planes a futuro, anticipan resultados de sus acciones, autorregulan su comportamiento y monitorean sus acciones para lograr la consecución de sus objetivos. Además auto-examinan su propio funcionamiento y establecen juicios sobre sus propias capacidades y sobre el logro de objetivos para efectuar los ajustes necesarios que le permiten cumplimentar sus metas. Esta visión del ser humano es directamente extrapolable al ámbito educativo. En efecto los estudiantes no son vistos como controlados por fuerzas

ambientales o biológicas, sino como seres participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje, vale decir, constructores activos de su propia conducta y de su ambiente.

Tal como señala Lent (2013), la noción del estudiante pasivo conceptualizado como un mero producto de las circunstancias es una ficción. Dos personas pueden encontrarse con un evento estresante inesperado pero presentar diferentes capacidades para adaptarse y afrontar dicho desafío. Más aún sugiere que la adaptación no es un aspecto "fijo" en las personas, sino que se trata de una capacidad fluida que depende en gran medida del aprendizaje y soporte social. Desde esta perspectiva los estudiantes que ingresan a la universidad son agentes activos que, en diferente medida, poseen la capacidad de afrontar las nuevas demandas académicas y dirigir su propio rumbo en la universidad.

Esta perspectiva ha recibido diferentes críticas, sobre todo sugiriendo que se acentúa el papel de la agencia humana y se subestima el papel del entorno (Blustein, 2011). Frente a estas críticas Lent (2013) señala que no se plantea una visión rígida de la agencia humana sino que desde la TSC se explicita que muchos factores del entorno pueden limitarla, fortalecerla o incluso anularla. Tal como plantea el Modelo de Reciprocidad Triádica de Bandura (1987), las variables personales y contextuales se afectan recíprocamente. En este sentido, no debe tomarse el concepto de agencia humana como si fuese una proposición de todo o nada. De hecho las personas varían en su desarrollo social, cultural y material, y por lo tanto, también en su capacidad para afrontar las adversidades y conseguir los objetivos que se proponen. Las personas no son barcos sin timón, incapaces de influir en el curso de su propia vida, aunque esto tampoco significa que sean capaces de controlar todos los eventos de su entorno. En efecto muchos factores no agenticos pueden afectar el curso de una carrera. Debe considerarse la existencia de cierto nivel de agencia, sin caer en la idea de que dicha agencia es ilimitada (Lent, 2013).

En el presente trabajo se considera que la idea de agencia humana enriquece la comprensión del proceso de ingreso a la facultad. El fracaso académico durante el ingreso a la universidad no es una mera consecuencia de variables situacionales, los estudiantes poseen un rol proactivo en los procesos de adaptación académica. De esta manera se requiere de estudios científicos que permitan explicar por qué algunos estudiantes transitan con éxito sus carreras respondiendo eficazmente a las nuevas

demandas educativas y sociales, mientras que otros sucumben a la insatisfacción y el fracaso académico.

Indagar sobre los factores de la agencia humana que fomentan el crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes constituye un aspecto de importancia para promover el funcionamiento óptimo y saludable durante el ingreso universitario. Tal como señalan Seligman y Csiksentmihalyi (2000) en su trabajo inaugural sobre Psicología Positiva, no sólo deben estudiarse las disfunciones y riesgos psicosociales sino también los factores que promueven el funcionamiento óptimo. En consonancia con ello, en este trabajo se considera de importancia indagar sobre los factores que permiten una transición segura de los estudiantes, así como un desarrollo exitoso de sus potencialidades.

En este sentido Bandura (2011) señala que la psicología positiva y la TSC comparten una visión agéntica del ser humano dado que ambas teorías subrayan la importancia del esfuerzo y el desarrollo de las fortalezas personales para mejorar las condiciones de vida, alcanzar las metas que nos proponemos e incrementar nuestra salud. Acorde con estas teorías en el presente trabajo se destaca la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones que indaguen sobre los factores que promueven el desarrollo de las fortalezas y funcionamiento óptimo en el período de ingreso a la universidad.

La Teoría Social Cognitiva de la Carrera (TSCC)

La formación de los juicios de satisfacción académica (SA) es un proceso complejo que involucra diferentes variables. En un intento por sistematizar y articular dichas variables Lent (2004) propuso un modelo teórico de *satisfacción académica*, el cual toma en consideración constructos derivados de la TSCC (por ejemplo, autoeficacia y expectativas de resultados) y de otras teorías sobre el bienestar subjetivo (afecto positivo, por ejemplo).

La TSCC intenta capturar la idea de agencia humana propuesta por Bandura (1987), en este caso para explicar que las personas poseen un rol pro-activo en el establecimiento de sus niveles de satisfacción (Lent, 2013). Es decir que los alumnos pueden regulan y organizar su comportamiento para aumentar sus niveles de SA. Según Lent y Brown (2006) existen tres componentes principales que permiten ejercer la capacidad agéntica: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado y las

metas. Es esta capacidad para establecer metas, monitorear su logro en relación a estándares personales y reflexionar sobre las propias capacidades lo que permite a las personas influir sobre sus experiencias y desarrollo personal.

El impacto de la *autoeficacia* en el funcionamiento humano ha sido ampliamente corroborado (Bandura, 1997). Las creencias que posee una persona sobre sus capacidades para lograr determinado rendimiento permiten explicar si una persona tendrá iniciativa, perseverancia y, finalmente, si logrará la acción que se propuso. Asimismo, las *expectativas de resultados* constituyen un factor motivacional clave dado que antes de ejecutar una conducta las personas anticipan cuáles serán las consecuencias de ejecutarla. De esta manera llevarán a cabo un comportamiento sólo si anticipan resultados positivos y evitarán ejecutarlos sin prevén consecuencias negativas. Cabe señalar que estas expectativas se relacionan directamente con la autoeficacia, ya que el obtener los resultados deseados dependerá en gran medida de las capacidades que se posean para lograr el estándar necesario de rendimiento. Finalmente las *metas*, vale decir, la intención de realizar una actividad en particular o producir un determinado resultado, permiten a las personas desarrollar una capacidad auto-evaluativa. Es a partir del establecimiento de este criterio interno que las personas pueden regular el propio comportamiento (Lent, Brown & Hackett, 1994). Esta variable también se relaciona estrechamente con la autoeficacia y las expectativas de resultado.

Autoeficacia, expectativas de resultado y metas, serían los tres componentes del modelo de la TSCC que representan la idea de agencia humana. Sin embargo, tal como se señaló anteriormente esta teoría no posee una visión rígida sobre el papel agéntico, sino que reconoce que muchos factores del entorno pueden limitarla, fortalecerla o incluso anularla (Lent, 2013). Es por ello que el modelo de la TSCC incluye el papel de factores no agénticos que también pueden afectar el transcurso de una carrera. Concretamente estos factores son denominados por Lent y Brown (2006) como *Barreras y Apoyo Contextuales*. Estas variables contextuales pueden facilitar u obstaculizar el cumplimiento de los propósitos que las personas se plantean, y pueden ser objetivas (ingreso de los padres, por ejemplo) o percibidas (disponibilidad de un modelo académico, por ejemplo).

En síntesis, para Lent y Brown (2006) el "corazón" del modelo de la TSCC estaría dado por cuatro factores, tres factores personales agénticos (*autoeficacia*,

expectativas de resultados y *metas)* y un factor contextual no agéntico (*apoyo y barreras contextuales*). Estas variables aparecen sombreadas en la figura 6.

Inicialmente la TSCC consistía en tres modelos segmentados construidos para explicar el desarrollo de los intereses profesionales, la elección de carrera y el rendimiento académico (figura 6; Sheu et al., 2010). Cada uno de estos modelos presenta los factores centrales del modelo TSCC e incorpora variables más específicas según el tipo de comportamiento que se intenta explicar. Por ejemplo, para explicar el rendimiento académico se incluye dentro del modelo a las aptitudes personales, o para explicar la elección de carrera se incluye por ejemplo a los intereses profesionales (figura 6).

Dichos modelos teóricos han sido corroborados empíricamente en diversos trabajos (Lee, Flores, Navarro y Kanagui-Muñoz, 2015; Lent et al., 2013; Lent, Lopez, Sheu, y Lopez, 2011) y en distintas poblaciones (Cupani y Pautassi, 2013; Cupani, de Minzi, Pérez y Pautassi, 2010; Lent, Sheu, Gloster y Wilkins, 2010; Navarro, Flores, Lee y González, 2014), observándose en todos los casos que las variables centrales o "corazón" del TSCC presentan un elevado poder explicativo.

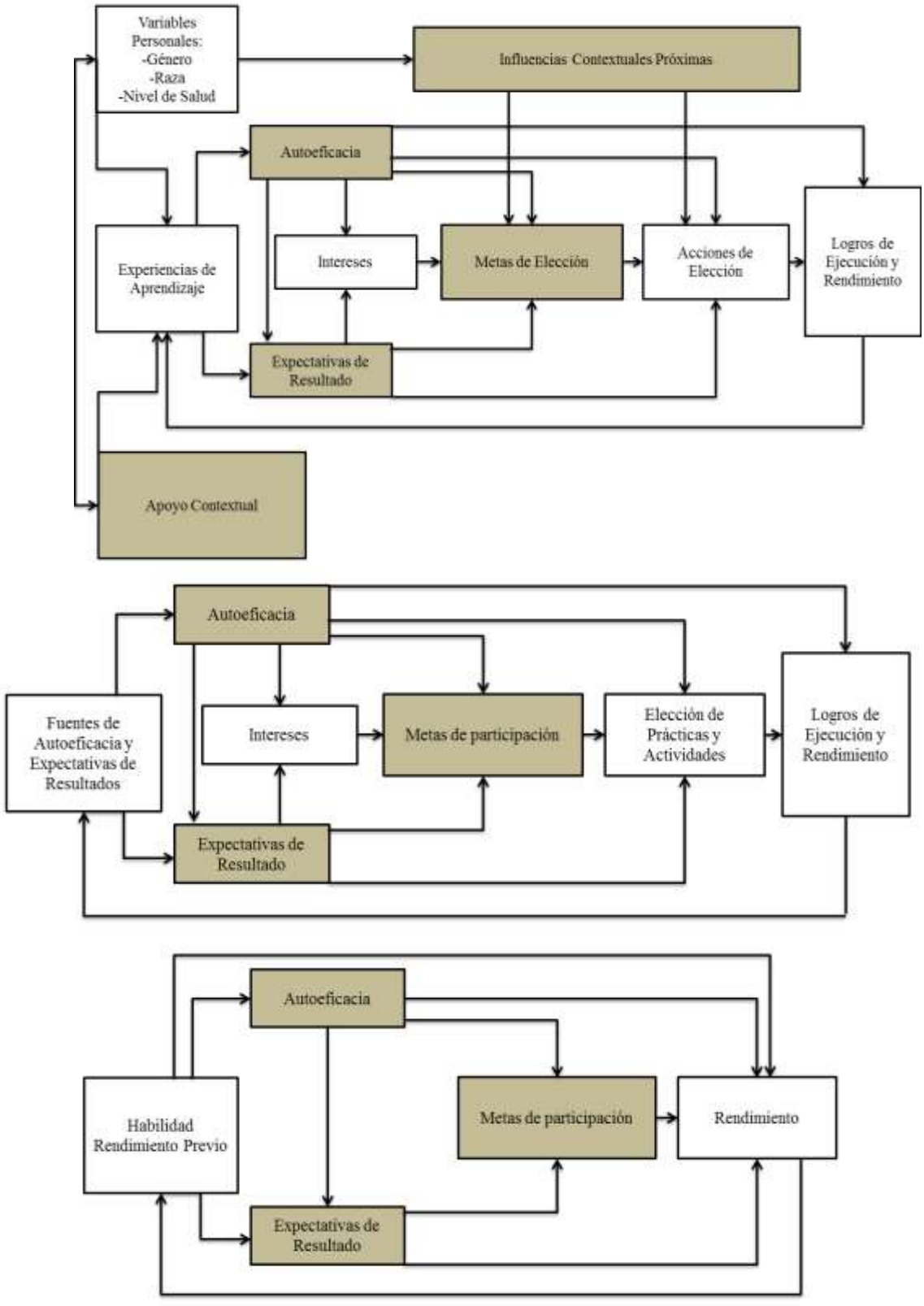


Figura 6. Modelos de Intereses, Elección Vocacional y Rendimiento Académico de la TSCC (adaptado de Lent, Brown y Hacket, 1994).

Por ejemplo, en el modelo de rendimiento/persistencia académica diversos estudios meta-analíticos (Brown, et al., 2008; Multon, Brown, & Lent, 1991; Robbins et al., 2004) corroboran un efecto fuerte y positivo entre las creencias de autoeficacia y el rendimiento académico, (valores comprendidos entre .38 y .50), así como también entre las metas académicas y el rendimiento (valores entre .18 y .34). No ocurre así con las expectativas de resultados cuyo papel en este modelo es aún equívoco (Lee et al., 2015). Por otra parte, en los modelos de intereses y elección de carrera también se ha corroborado el papel de éstas variables. En un meta-análisis reciente donde se consideraron 45 investigaciones empíricas previas (Sheu et al., 2010), se confirmó que la autoeficacia y las expectativas de resultados poseen un efecto significativo directo sobre los intereses y la elección vocacional. Asimismo se observó que los factores contextuales también contribuyen en la explicación del modelo, aunque su influencia sobre los intereses y la elección se encuentra mediada principalmente por los factores personales.

Más recientemente Lent (2004) propuso un cuarto modelo basado en la TSCC con el objetivo de explicar los factores implicados en el desarrollo de la SA. En dicho trabajo destaca el interés creciente de la psicología por estudiar los factores que promueven la salud y el funcionamiento psicológico positivo, y en particular plantea que los juicios de satisfacción en dominios específicos (como por ejemplo la SA) poseen una contribución clave en la explicación del bienestar global de las personas. Para formular este modelo en primera instancia Lent (2004) revisa una amplia variedad de constructos teóricos de diversas teorías sobre el bienestar, y posteriormente trata de articularlos utilizando como eje las variables centrales de la TSCC.

Según el modelo formulado por Lent (2004) la satisfacción general con la vida se encontraría directamente influenciada por los juicios SA. A su vez, la SA se vería afectada por las metas de los estudiantes, más concretamente por la percepción de progreso en las metas. Es decir que es más probable que las personas se encuentren satisfechas si se han involucrado activamente y han logrado un progreso efectivo en metas valoradas. Por otra parte sentirse competente para realizar una tarea de manera exitosa (autoeficacia) y anticipar consecuencias positivas (expectativas de resultados), favorece que las personas se involucren activamente en la consecución de sus metas y logren el progreso que están buscando. Finalmente, el apoyo del entorno puede

favorecer el desarrollo de las creencias de eficacia, lo cual genera la visualización de escenarios y consecuencias positivas, y por último, brindar recursos que colaboren en el logro de las metas establecidas (figura 7).

Tal como se señaló con anterioridad, además de las variables centrales de la TSCC se incorporan variables más específicas para cada modelo según el constructo que se intenta explicar. De esta forma en el modelo de SA se integra el papel de los rasgos o afectos positivos (Lent, 2004) los cuales influirían en la percepción que se posee sobre el apoyo del entorno, las creencias de autoeficacia, y los juicios de SA (figura 6).

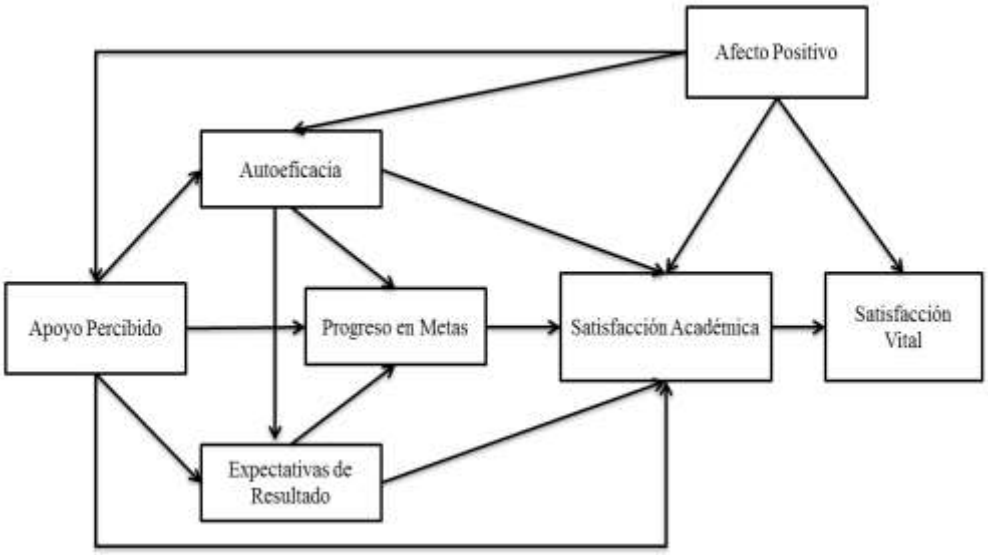


Figura 7. Modelo Social Cognitivo de Satisfacción Académica y Satisfacción con la Vida (adaptado de Lent, 2004)

Consideraciones Finales

Como se ha desarrollado en el presente trabajo, conjuntamente con el aumento de la posibilidad de acceso a la educación superior, en Argentina subsisten elevadas tasas de deserción. En efecto, los informes indican que entre el 47% y el 79.3% de los estudiantes no finaliza los estudios, dependiendo del sector socioeconómico al que pertenezca el alumno (SITEAL, 2012). En este sentido, una proporción grande de estudiantes quedaría fuera de los beneficios o efectos favorables a los cuales se accede por permanecer y terminar los estudios superiores. Entre estos se mencionó los beneficios económicos (García Fanelli y Jacinto, 2010), pero fundamentalmente se hizo

hincapié en la mejora de la salud y el aumento en la calidad de vida (Matud, et al., 2006; Veenhoven, 1994).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio se resaltó la importancia de considerar variables psicológicas, en particular aquellas que posibilitan al estudiante afrontar de manera adecuada los estresores que le presenta la nueva vida universitaria. Entre los recursos psicológicos que permiten afrontar estas nuevas demandas se encuentran aquellos mencionados por la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 2006).

Así, la Teoría Social Cognitiva plantea una serie de variables que son relevantes para superar de manera adecuada las demandas exigidas por el ingreso a la universidad. En este punto cobra especial importancia el concepto de Agencia Humana, esto es, las personas no son el mero producto de circunstancias ambientales o fortuitas, sino que su conducta es intencionada y autoregulada. En otras palabras las personas son agentes proactivos capaces de regular distintos cursos de acción para hacer frente a las demandas que les presenta el contexto, ejerciendo control sobre su propio comportamiento. De este modo, en primer lugar se considera a los estudiantes universitarios como agentes activos, capaces de afrontar y lidiar de forma proactiva, esto es, de forma regulada e intencionalmente, con las nuevas demandas académicas (Lent, 2013).

Sumado a lo anterior, la capacidad agéntica se expresa a través de tres variables principales contempladas por la Teoría Social Cognitiva de la Carrera (Lent & Brown, 2006): la autoeficacia, las expectativas de resultado, y las metas. En síntesis, y según los estudios analizados a lo largo de este trabajo, variables relevantes para el éxito académico, como ser el rendimiento o la satisfacción académica, se ven fuertemente influenciadas por estos factores personales de los propios alumnos, en otras palabras, por su propia capacidad de agencia. De esta manera, un estudiante que se crea más capaz de llevar a cabo de manera adecuada las tareas que se le presentan en su estudio, o de lidiar con los problemas que se le presentan en el contexto universitario, perseverará más en estas tareas, y tendrá más iniciativa de llevarlas a cabo. Asimismo, preverá resultados más positivos involucrándose activamente en la consecución de sus metas. Todo lo anterior propiciará una mayor satisfacción académica y mejoras en el rendimiento. En palabras de Bandura (1999) las creencias de autoeficacia desarrollan un rol fundamental posibilitando aprendices autodirigidos. De este modo, la confianza que

los estudiantes tengan en su capacidad para dominar las actividades académicas tendrá una influencia sobre el interés, las aspiraciones, los logros académicos, y por consiguiente en la propia satisfacción con los estudios. Por el contrario, un sentido bajo de eficacia aumentará la probabilidad de presentar eventos de ansiedad o insatisfacción. Concluyendo, comprender y actuar sobre estos factores es muy relevante dado que propician la satisfacción académica del estudiante, así como una transición más segura y exitosa por la universidad. En efecto, desde la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1999) se propone que se debe lograr que los estudiantes desarrollen estas destrezas de autoregulación de los determinantes que posibilitan un adecuado funcionamiento académico, determinantes que son motivacionales, afectivos y sociales.

En coincidencia con esto último, y siguiendo con el modelo de Lent (2004), las propuestas educativas para fomentar el ingreso y la permanencia en la universidad podrían girar en torno a dos grandes ejes interconectados: a) Propuestas dirigidas a actuar sobre los factores personales agénticos (autoeficacia, metas, expectativas de resultados); y b) Propuestas dirigidas en innovaciones contextuales (apoyo y facilidades contextuales).

En cuanto a las propuestas dirigidas a actuar sobre los factores personales agénticos, Bandura (1999) y Zimmerman (1999) han hecho foco en la Autoeficacia, como variable central para favorecer una participación más proactiva de los estudiantes, aumentar la permanencia en la universidad y mejorar el rendimiento. En efecto, se han propuesto hace tiempo los modos en que puede ejercerse efecto sobre la Autoeficacia. Lent y Brown (2006) explicaran que estas fuentes de autoeficacia son: a) logros de desempeño personal; b) aprendizaje vicario; c) persuasión social; y d) estados psicológicos y afectivos. Cabría proponer entonces medidas académicas que propicien cada una de estas fuentes de autoeficacia. Por ejemplo, permitiendo espacios en donde los estudiantes puedan tener experiencias directas y de logro con ciertas actividades curriculares de importancia, mediante ambientes de trabajos prácticos o uso de role plays. De esta manera, logrando un espacio en donde los estudiantes puedan verse capaces de realizar ciertas actividades tendrá muy probablemente un efecto directo sobre sus creencias de autoeficacia (Lent & Brown, 2006). Otras estrategias que pueden pensarse en este sentido son propiciar modelados o brindar feeback sobre la propia conducta. Pueden tomarse en este sentido por ejemplo las aportaciones de Kelly (2002).

Se pueden pensar así en ofrecer a los alumnos oportunidades de aprendizaje vicario mediado por modelos o personas que sean competentes en determinada tarea o acción. Pueden usarse también videos que muestren a los alumnos como llevar a cabo correctamente una tarea. Como explicará Bandura (1999) el modelado fomenta la autoeficacia dado que los modelos hábiles pueden demostrar a los alumnos las destrezas y formas efectivas para lidiar con ciertos obstáculos académicos o cómo dar respuestas a tareas específicas. Respecto al feedback, propiciar espacios en donde pueda darse al alumno una devolución inmediata, precisa y positiva acerca de su propio desempeño resulta clave también para lograr cambios en la autoeficacia (Kelly, 2002; Bandura, 1997).

En cuanto al Apoyo y las facilidades contextuales, sería conveniente proponer medidas que faciliten el acceso al apoyo o soporte social (Lent et al. 2016). Esta facilidad en el acceso al apoyo por parte de las instituciones educativas son útiles dado que tienen un impacto en la autoeficacia de los estudiantes, el establecimiento de metas y su consecución, así como en las expectativas de resultado, todo lo cual impacta favorablemente sobre la satisfacción y la persistencia en los estudios (Lent et al. 2016). Siguiendo esta línea, pueden proponerse innovaciones educativas que promuevan el acceso de los estudiantes al soporte por parte de los docentes y los mismos compañeros. En este sentido, Liaw y Huang (2013) dan cuenta, por ejemplo, de un ambiente de aprendizaje interactivo mediado por tecnología. Estos ambientes virtuales ofrecen los siguientes tipos de interacción: alumno-contenido; alumno-alumno; alumno-tutor. Además, este tipo de plataformas se insertan dentro del sistema de aprendizaje virtual (e-learning), y tienen la característica de que posibilitan una interacción mediada por redes computacionales (internet) e interfaces. Mantienen también las ventajas descritas para los ambientes virtuales de aprendizaje en general, esto es, se proponen modos de aprendizajes que expanden las posibilidades de interacción, removiendo las limitaciones de tiempo y espacio mediante la aplicación de herramientas de aprendizaje sincrónicas o asincrónicas. Asimismo, Liaw y Huang (2013) han dado cuenta de estudios previos que demuestran que estos espacios interactivos, como puede ser un foro virtual para hacer y responder preguntas, o para compartir información entre los usuarios, promueven la percepción de satisfacción de los estudiantes así como su autorregulación. Por este

motivo, los autores proponen la generación de medios virtuales de aprendizaje interactivo que sean amigables y de fácil uso para los alumnos.

Referencias

Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Rodríguez, C., José, M., & Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, *10*(1), 1-16.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción.* Madrid: Martinez Roca.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España: Desclée de Brower.

Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an Angentic Perspective. En P., Pajares y T., Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent*. United States of America: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2011) A Social Cognitive perspective on Positive Psychology, *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, *26:1*, 7-20, DOI: 10.1174/021347411794078444

Beccaria, L. & R. Maurizio (2005). *Mercado de trabajo y equidad en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior, 79,* 1-17. doi:10.1016/j.jvb.2010.10.004

Buis, M. L. (2012). The composition of family background: The influence of the economic and cultural resources of both parents on the offspring's educational attainment in the Netherlands between 1939 and 1991. *European Sociological Review*, *29 (3*): 593-602.

Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A metaanalytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *72*, 298-308.

Dobricki, M., Komproe, I. H., de Jong, J. T., & Maercker, A. (2010). Adjustment disorders after severe life-events in four postconflict settings. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *45*(1), 39-46.

Chiu, C., & Ko, H. (2008). Parental factors related to children's reading: Evidence from comparing transnational marriage families and local families. Trabajo presentado en la *3rd IEA International Research Conference, Taipei, Chinese Taipei*

Cupani, M., & Pautassi, R. M. (2013). Predictive contribution of personality traits in a sociocognitive model of academic performance in mathematics.*Journal of Career Assessment*, *21*(3), 395-413.

Cupani, M., de Minzi, M. C. R., Pérez, E. R., & Pautassi, R. M. (2010). An assessment of a social–cognitive model of academic performance in mathematics in Argentinean middle school students. *Learning and Individual Differences*, *20*(6), 659-663.

García de Fanelli, A. (2006). Acceso, abandono y graduación en la educación superior. *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, 1 (1), 73-86.

García de Fanelli, A. M. (2005) *Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Fundación OSDE.

García Fanelli, A. & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Universia, 1 (1)*, 58-75.

García García, F. J., Sánchez Ayala, M. I., & Pérez Martín, A. (2001). Prevalencia de demencia y de sus subtipos principales en sujetos mayores de 65 años: efecto de la educación y ocupación: estudio Toledo. *Medicina clínica*,*116*(11), 401-407.

Goldenhersch, H.; Coria, A.; Chiavassa, N.; Moughty, M.T. & Saino, M. (2006). *Deserción Estudiantil en la Universidad. Estudio de un Caso: La Facultad de Ciencias Económicas de la UNC*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 703-718.

Jacinto, C. (2010). *Recent trends in technical education in Latin America*. UNESCO, International Institute for Educational Plannin

Justicia, M.D.L.; Jimenez, C.F. & Sánchez, P. M.T. (2005). Relación entre el nivel de estudios y el autoconcepto en adultos con discapacidad motora. *Psicologia Educativa, 11, (2),* 99-111.

Kelly, J. A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales.* España: Desclée de Brower.

Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R., & Wehby, J. (2008). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. *Journal of Behavioral Education*, *17*(1), 43-62.

Lee, H. S., Flores, L. Y., Navarro, R., & Kanagui-Munoz, M. (2015). A Longitudinal Test of Social Cognitive Career Theory's Academic Persistence Model among Latino/a and White Men and Women Engineering Students.*Journal of Vocational Behavior*

Lent, R. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being ans Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, *51* (4), 482-509

Lent, R. W. (2013). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, *61*(1), 2-14.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, *14*(1), 12-35.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-12

Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, A., Wilkins, G., & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, *83*, 22-30.

Lent, R. W., Lopez, F. G., Sheu, H. B., & Lopez Jr, A. M. (2011). Social cognitive predictors of the interests and choices of computing majors: Applicability to underrepresented students. *Journal of Vocational Behavior*, *78*, 184-192.

Lent, R. W., Sheu, H. B., Gloster, C. S., & Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, *76*, 387-394

Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Hui, K., & Lim, R. H. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 77-85

Liaw, S. S. y Huang H.M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computers & Education, 60*, 14-24.

Matud, M. P.; Guerrero, K. & Matías, R. (2006). Relevancia de las variables sociodemográficas en las diferencias de género en depresión. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology, 6 (1),* 7-21.

Medrano, L.; Galleano, C.; Galera, L. & Fernández, R. (2010). Creencias Irracionales, Rendimiento y Deserción Académica en Ingresantes Universitarios. *Liberabit 16 (2),* 183-191.

Migliacci, M. L., Scharovsky, D., & Gonorazky, S. E. (2009). Deterioro cognitivo leve: características neuropsicológicas de los distintos subtipos.*Revista de neurología*, *48*(5), 237-241.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, *38*, 30-38.

Navarro, R. L., Flores, L. Y., Lee, H. S., & Gonzalez, R. (2014). Testing a longitudinal social cognitive model of intended persistence with engineering students across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, *85*, 146-155.

Riphahn, R. T., & Schieferdecker, F. (2012). The transition to tertiary education and parental background over time. *Journal of Population Economics*, *25*(2), 635-675.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? *A Meta-Analysis. Psychological Bulletin, 130*, 261-288

Seligman, M. & Csiksentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Sheu, H. B., Chong, S. S., Chen, H. F., & Lin, W. C. (2014). Well-being of Taiwanese and Singaporean college students: Cross-cultural validity of a modified social cognitive model. *Journal of counseling psychology*, *61*(3), 447.

Shih, S. S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research*, *104*(2), 131-142.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL; 2012). Perfiles de Países. Extraído en Marzo del 2014 de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_perfil_argentina_20140731.pdf

UNC (2012). *Anuario Estadístico de la UNC*. Recuperado de http://www.unc.edu.ar//academicas/old-contents/programas-saa/estadisticas/anuarios/2012/unc_anuario_estadistico_2012.pdf/

UNESCO (2006). *Informes sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.* Venezuela: Metrópolis.

Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait?. *Social indicators research*, *32*(2), 101-160.

Yamauchi, C. (2010). Parental investment in children: Differential pathways of parental education and mental health. *Economic Record*, *86*(273), 210-226

Zimitat, C. (2004). The first-year university experience frames students' later university experiences. Artículo presentado en la NZARE Conference, Wellington, New Zealand. Noviembre del 2004.

Zimmerman, B. J. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En A. Bandura (Ed.) *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 177-200). España: Desclée de Brower.