

Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios¹

Carmen England Bayrón, Ed.D.
Facultad de Administración de Empresas
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
carmen.english@upr.edu

Resumen

Se discute el problema de la retención estudiantil a nivel universitario y se presentan competencias específicas del consejero que pueden representar implicaciones importantes para elaborar nuevas estrategias. Se presenta la Teoría de Retención de Vincent Tinto y la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura como marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica. Se sugiere el constructo de la auto-eficacia académica como estrategias para la consejería preventiva y la retención estudiantil.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, auto-eficacia académica, retención, consejería universitaria

Abstract

Discussion of the problem of the student retention at college level and presentation of specific competencies of the counselor that can represent important implications to elaborate new strategies. Presentation of Vincent Tinto Retention Theory and Albert Bandura's Social Cognitive Theory as theoretical frame for the study and measurement of the academic self-efficacy. The construct of the academic self-efficacy is suggested as strategy for the preventive counseling.

Key words: University students, academic self-efficacy, retention, college counseling

El logro educativo es una de las influencias más importantes sobre el bienestar económico, según plantea la Oficina de Censo de los Estados Unidos (1999). Sin embargo este dato contrasta en primer lugar, con las cifras de retención en los Estados Unidos, las cuales muestran que aproximadamente solo el 60% de graduados de escuela superior asiste a la universidad. La retención se refiere a la capacidad de una institución para mantener a un estudiante matriculado a partir de un punto a otro. En segundo lugar, contrasta con los datos del U.S. Department of Education, Center for Educational Statistics que indican que solo el 50% de los estudiantes que ingresa a la universidad obtienen un grado de bachillerato (Seidman, 2005). Según Noel y Levitz (2007), la tasa de retención de las instituciones de educación superior en los

¹ Sometido: 30 de septiembre de 2012
Aceptado: 30 de noviembre de 2012

Estados Unidos a nivel subgraduado es de 39.6%. Por otro lado la American College Testing (ACT) es una organización independiente, sin fines de lucro, que proporciona más de cien evaluaciones, investigaciones, información y servicios de dirección de programas en las amplias áreas de desarrollo de mano de obra y educación. Los datos del 2008 de esta organización reportan que de 2, 582 universidades, el 65.7% de los estudiantes se pudo retener, es decir, que el 34.3% de los estudiantes no continuó estudios o abandonó los estudios en su segundo año de universidad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Superior Español (2000), para algunas instituciones de educación superior las tasas de abandono son un indicador de baja calidad, dado que se interpreta como que la universidad no utilizó los medios necesarios para que las personas que intentaron realizar estudios superiores obtuvieran su grado universitario. Por otro lado, la retención de estudiantes tiene un efecto profundo en las finanzas de la educación superior (Congo y Schoeps, 1997); mientras más tiempo el estudiante se mantenga en la universidad, más es el costo para el estudiante, la institución y el Estado. Para las universidades, el costo de reclutar un nuevo estudiante se aproxima al costo de retener de 3 a 5 estudiantes ya matriculados (Noel-Levitz y Saluri, 1985; Rosenberg y Czepiel, 1983; Tinto, 1975; Astin, 1993; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1993). Entonces podemos plantear que la retención estudiantil es un tema de interés tanto para las universidades como para el bienestar de los estudiantes.

Apoyo académico y social necesario para la retención estudiantil

Desafortunadamente los estudiantes tienden a ingresar a la universidad con preparación insuficiente para el estudio riguroso. Por esta razón, una condición importante para la continuidad de los estudiantes en la universidad es la disponibilidad de apoyo académico, como por ejemplo, cursos de destrezas básicas, tutorías, grupos de estudios, y programas de apoyo académico, tales como instrucción suplementaria (Tinto, 2003).

Uno de los beneficios de los programas de apoyo que se centran específicamente en el primer año de estudios universitarios, en particular, las clases del primer semestre, es que ayudan a los estudiantes a tener éxito en este período, reducen el estrés, y también aumenta en los estudiantes su sentido de autoeficacia y la probabilidad de éxito posterior (Coffman 2002; Ostrow, Zachow, Niimara, Okagaki, Muller, Bender y Faras, 1986; Lent, Brown y Lark 1984; Multon, Brown y Lent 1991; Chemers, Hu y García 2001; Grant-Vallone et al. 2003; Fencel y Scheel 2005).

Actualmente los servicios de apoyo que se ofrecen en las instituciones de educación superior hoy día tienen el objetivo principal de facilitarle la integración social y académica al estudiante en el contexto universitario. Algunos servicios de apoyo que ofrecen las instituciones de educación superior son: la consejería, la asesoría académica, la mentoría, la orientación y las tutorías. Los consejeros profesionales son parte del personal de apoyo que ofrece servicios a los estudiantes universitarios. Los servicios de apoyo están dirigidos a la transición, adaptación, desarrollo y retención de los estudiantes en el contexto universitario. Este artículo se centra en los servicios de apoyo de la consejería que se ofrecen a los estudiantes en las instituciones de educación superior; los cuales ayudan a la retención estudiantil.

Competencias - consejería post-secundaria y desarrollo del estudiante universitario

El consejero posee unas competencias específicas para ofrecer consejería post-secundaria útiles para la retención estudiantil. La American Counseling Association junto a los autores Engels, Barrio y Ray, publicó la cuarta edición de las guías de competencias del consejero profesional, titulada *The professional counselor; portfolio, competencies, performance guidelines, and assessment* (2009).

A continuación se presentan la tabla I.1 la cual contiene once de las competencias que debe dominar el consejero profesional en el área de Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario contenida en dicha publicación. Considero que estas once competencias que presento podrían arrojar implicaciones importantes para la consejería profesional a nivel universitario y para el problema de la retención estudiantil que afecta a las universidades en Puerto Rico. Además estas competencias evidencian la pertinencia del tema de la retención (persistencia) estudiantil a la consejería (educativa, personal (en especial la salud mental) y de carreras). Estas competencias pueden ser utilizadas como guía para la elaboración y mayor efectividad de planes de trabajo e intervención de los programas de consejería dedicados a la retención estudiantil universitaria.

Tabla I.1 Competencias de la Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario, Engels, Barrio y Ray (2009).

Competencias	Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario
1	Hacer una evaluación exacta de las características, actitudes, y los comportamientos de los estudiantes en instituciones postsecundarias (acentuando minorías y estudiantes no tradicionales) y responder a las necesidades personales, sociales, y educativas con servicios preventivos, de desarrollo o remediativos para promover la retención académica y el éxito.
2	Aplicar métodos de investigación por encuesta en preocupaciones sociales y educativas significativas de estudiantes de instituciones postsecundarias.
3	Diseñar y poner en práctica servicios de consejería educativa, de carrera, y personales para promover la salud mental, desarrollo académico y el éxito de los estudiantes.
4	Mostrar un conocimiento funcional de las teorías de consejería personal y de desarrollo de carrera, y de la investigación relacionada, poner en práctica factores conductuales que contribuyen al cambio del cliente como consecuencia de la relación de consejería.
5	Ofrecer intervenciones que influyeran positivamente el funcionamiento del estudiante y la persistencia (retención) en la enseñanza superior.

Cont. Tabla 1.1 Competencias de la Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario, Engels, Barrio y Ray (2009).

Competencias	Consejería Post-secundaria y Desarrollo del Estudiante Universitario
6	Desarrollar estrategias de retención para la adaptación del estudiante de alto riesgo, como estudiantes de transferencia, nuevo ingreso (primer año), minorías y la readmisión de estudiantes adultos.
7	Ayudar al estudiante a evaluar sus habilidades, actitudes y logros, desarrollar estrategias para fomentar el avance de carreras y educativo.
8	Desarrolla el conocimiento de los estilos de aprender y habilidades de estudio y ayuda a los profesores y los estudiantes en el entendimiento del estudio y las estrategias de enseñanza que ayudan al progreso escolar.
9	Desarrolla y coordina programas, mantiene contactos y enlaces con los profesores, el personal y los administradores.
10	Desarrolla relaciones cooperativas con el personal, los profesores y los administradores para ganar su apoyo activo en el ofrecimiento de la consejería educativa, personal y servicios de carrera.
11	Coordina y refina programas relacionados con temas sociales y personales, por ejemplo temas actuales de relaciones y relaciones de violencia, violación, enfermedades de transmisión sexual, trastornos alimenticios, depresión, ansiedad, estilo de vida saludable, desarrollo de carrera, transiciones de vida, conciencia cultural, ética y habilidades de estudio.

La consejería profesional y la retención estudiantil

Uno de los retos más grandes de los centros de consejería ha sido demostrar que sus servicios contribuyen significativamente a la retención de los estudiantes (Bishop, 1990; Garni, 1980; Mattox, 2000). Por otra parte Sharkin (2004) planteó que aunque limitados, los estudios que han examinado el impacto de la consejería en la retención generalmente muestran que la consejería tiene resultados positivos. Considero necesario que los consejeros realicen más investigaciones que puedan arrojar luz sobre los servicios de consejería preventiva, evaluación y avalúo que puedan impactar la retención estudiantil y evidenciar su contribución en esta área.

El problema de la retención es pertinente al mayor centro docente del país la Universidad de Puerto Rico y al Recinto de Río Piedras; el recinto con mayor población estudiantil. Según los datos de la Vicepresidencia de Asuntos Académicos de la Administración Central de la Universidad de Puerto Rico. En el 2009 la tasa de retención en el Sistema UPR (diez recintos) fue de 80.47%, en estudiantes de primer a segundo año del 2005-06. De acuerdo a datos suministrados por la Sra. Margarita Rivera Molina, analista de estadísticas de la División de Investigación y Documentación del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico la Universidad de Puerto Rico, el Recinto de Río Piedras reportó en el 2007 una retención de 90% en estudiantes de primer a segundo año. En el 2008 la tasa de retención del Recinto de Río Piedras fue de 91%, de acuerdo a datos de la Oficina de Planificación Académica. La Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras reportó dichos datos a la Integrated Postsecondary Education System

(IPEDS), sistema de encuestas interrelacionadas realizadas anualmente por el Centro Nacional para las Estadísticas de Educación de Estados Unidos. Según los datos de la Oficina de Planificación Académica del Recinto de Río Piedras (2009) la tasa de retención en estudiantes de primer a segundo año 2005-2006 fue de 70.5%. Específicamente en la Facultad de Administración de Empresas la tasa de retención en el 2005-2006 fue 90.5%. Los cohortes del 1995 al 2002 presentan tasas de retención entre 87% y 92% al comenzar el segundo año, pero luego de transcurridos seis años de estudios universitarios las tasas de retención para dichos cohortes son entre 61% y 67%. Los datos mencionados reflejan que luego del primer año de estudios los índices de retención disminuyen drásticamente. Esta realidad representa una gran oportunidad para que los consejeros mediante su rol investigador puedan generar nuevos datos que aporten a aumentar la retención estudiantil y a su vez generar evidencia sobre el impacto de la consejería en la retención.

Debido a que una de las funciones de un consejero es el conducir investigaciones en tópicos relacionados con el desarrollo del estudiante (Sharkin, 2004); que el problema de la retención esta afectando al estudiantado en Puerto Rico y el mundo; y que las funciones del consejero están directamente relacionadas con la retención estudiantil; aunque no siempre se ha podido demostrar; es que sugiero utilizar el constructo de auto-eficacia académica como estrategia de evaluación para la consejería preventiva, de desarrollo y remediativa en estudiantes universitarios puertorriqueños, al abordar la problemática de la retención estudiantil. Por otra parte considero pertinente la aplicación de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (Couvillion, 2003), en específico el constructo de autoeficacia académica, variable psicológica que podría ayudar a predecir el éxito académico y aumentar la retención estudiantil.

Marco Teórico

Sugiero un marco teórico dirigido a la investigación de la medición de la autoeficacia académica como estrategia para la retención estudiantil en Puerto Rico. Propongo que el consejero profesional explore la Teoría Social Cognitiva – Autoeficacia y la Teoría de Retención de Tinto, como posible marco teórico para diseñar investigaciones sobre la medición de la autoeficacia académica como estrategia para la retención estudiantil en Puerto Rico.

Teoría social Cognitiva – autoeficacia

Según definida por Bandura (1986) la auto-eficacia se refiere a “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. La auto-eficacia es relevante al comportamiento humano debido a su influencia en la familia, la educación, las conductas adictivas, entre otras (Bandura, 1995). Las creencias de auto-eficacia presentan gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1995). La convicción de una persona en su habilidad para realizar ciertas tareas determinará si este las intentará y cuán bien las realizará. Bandura (1997) señala que la auto-eficacia define la intensidad del esfuerzo de la persona. Las personas con un alto sentido de auto-eficacia visualizan escenarios exitosos y a nivel cognoscitivo practican buenas soluciones a los posibles problemas que puedan surgir. Las personas que por el contrario se consideran no eficaces se inclinan a practicar cognoscitivamente escenarios de fracaso y se estancan en cosas que entienden saldrán mal

(Bandura, 1995). Estos pensamientos de ineficacia reducen la motivación y empobrece la ejecución.

En ocasiones se utiliza indistintamente el concepto de autoeficacia y el autoconcepto (Bandura, 1997). El autoconcepto incluye sentimientos de valoración personal asociados a determinadas conductas, pero la autoeficacia constituye un juicio acerca de la propia capacidad para emprender las acciones necesarias para alcanzar los objetivos establecidos (Schunk, 1991; Pajares, 1996 y Bandura, 1997). Los juicios sobre el autoconcepto pueden referirse a un ámbito determinado, no afecta una tarea específica como pueden hacerlo los juicios de eficacia personal. Las expectativas o autoeficacia (capacidad percibida para ejecutar una determinada conducta) tampoco deben confundirse con las expectativas de resultados (probabilidad percibida de que un comportamiento produzca determinados resultados) (Bandura, 1999). Bandura plantea que ambas actúan como determinantes de la elección de actividades, del esfuerzo y de la persistencia en las actividades, de los patrones de pensamiento y de las respuestas emocionales. Al actuar las expectativas como determinantes de la conducta, pueden utilizarse como predictores de la misma.

Investigaciones sobre autoeficacia académica, motivación y retención

Los hallazgos de investigaciones sugieren que el constructo de autoeficacia puede ayudar a lidiar con el problema de la retención. Por su parte Pajares, 1996; Pintrich y Schunk, y 1995 han mostrado que la auto-eficacia influencia la motivación académica, aprendizaje y logro. Zimmerman (1995) definió la auto-eficacia relacionada a realizar tareas escolares como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar. Ciertas investigaciones indican que la participación activa de las personas en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se sienten capacitados, cuando creen en sus propias competencias y tienen altas expectativas de auto autoeficacia, es por esto que valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998; Albarracín, 1972). Por otro lado una auto-eficacia percibida alta se ha mostrado como elemento protector que aumenta la motivación y la consecución académica (Bandura, et al., 1996). Por otra parte Canto (1999) ha utilizado la teoría de Bandura para explicar la motivación y el aprovechamiento académico de los estudiantes. La motivación entonces influencia las estrategias y metas cognitivas que el estudiante pone en movimiento a la hora de iniciar las tareas, así como también en la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles.

La investigación que apoya el importante rol que juega la autoeficacia en predecir y explicar la conducta humana ha sido bien documentada por Bandura (1977, 1997). Las creencias de autoeficacia de los estudiantes universitarios son mejores predictores de retención que la mayoría de las medidas generalizadas de motivación académica. Schunk, (1991) estudio la noción de las creencias de autoeficacia de los estudiantes acerca de su capacidad para procesar material académico, que pueda influenciar la motivación y aprendizaje. La relación entre autoeficacia y motivación es mutua. Por ejemplo Pajares (1996) realizó un extensa literatura sobre la autoeficacia académica y encontró que es un constructo fuerte de la motivación que trabaja bien en predecir autocreencias y ejecución a varios niveles. Los estudiantes trabajan en tareas y ellas derivan información acerca de cuán bien ellos aprenden. La percepción de que ellos están comprendiendo el material fortalece las creencias de autoeficacia y subsecuentemente la

motivación. Está documentado que un alto sentido de auto-eficacia dirige a los estudiantes a ejecutar y persistir en aquellas actividades que ellos creen va a resultar en aprendizaje.

Por su parte Kirton (2000) encontró que la percepción del ambiente universitario y la autoeficacia académica tienen una gran influencia en la persistencia académica de los estudiantes universitarios de primer año, específicamente durante el primer semestre. Por otro lado Lent, Brown y Larking (1984, 1986, 1987) realizaron varios estudios, dichos estudios buscaban asociar las creencias de autoeficacia y múltiples variables del desempeño académico

El consejero, el estudiante de nuevo ingreso y la autoeficacia

El estudiante de nuevo ingreso se encuentra en un momento de desarrollo entre el nivel educativo de escuela superior, recién graduado e iniciando sus estudios superiores. Los datos que se recopilan en el momento de transición y adaptación al escenario universitario son de suma importancia para la canalización de servicios preventivos por parte del consejero universitario. Para llevar a cabo la consejería preventiva es conveniente conocer el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes en su primer año de estudios universitarios. De esta manera se podrían establecer planes de trabajo que respondan a las necesidades del estudiantado. Los planes de trabajo deben estar dirigidos a ofrecer las intervenciones necesarias para lograr que los estudiantes que poseen un bajo nivel de auto-eficacia académica puedan recibir servicios que neutralicen dicha condición. Los datos del nivel de autoeficacia académica del estudiante el consejero podría utilizarlos para enfocarse en los estudiantes que posean un nivel bajo y realizar intervenciones para aumentarla. Existen investigaciones que documentan las intervenciones dirigidas a mejorar la autoeficacia las cuales ya han probado ser exitosas (Betz y Schifano, 2000; Gist, Schwoerer y Rosen, 1989).

Sin embargo para poder utilizar el constructo de auto-eficacia académica en la consejería universitaria en Puerto Rico es necesario contar con un instrumento de medición validado, que responda a la cultura puertorriqueña y posea unas buenas propiedades psicométricas según lo establece el Código de Ética de la Asociación Americana de Consejería.

El contar con una escala de auto-eficacia académica adaptada y validada en Puerto Rico podría ayudar al consejero universitario a realizar intervenciones más efectivas, éticas, que redunden en el desarrollo del estudiante y en un aumento de la retención estudiantil. El consejero podría realizar investigaciones sobre la auto-eficacia en estudiantes universitarios puertorriqueños. El campo de investigación iniciado por los teóricos de la autoeficacia es uno prometedor y de demostrada eficacia, aplicable a la práctica de la consejería.

Autoeficacia académica y medición

Un campo importante y que preocupa de la investigación sobre la autoeficacia es la medición. Pajares encontró que la medición de la autoeficacia no sensible al contexto es un pobre predictor del desempeño académico. Por su parte Owen (1986) sugiere que la autoeficacia puede ser medida de manera fidedigna y fácil y que puede ser utilizada para evaluar aspectos afectivos, cognitivos y de comportamiento (conducta – ejecución) en el logro de los objetivos de un curso o programa. La medición de un constructo se puede facilitar por la identificación de una serie de destrezas claramente definidas.

Puede inferirse que el desarrollar un instrumento para la medición del constructo de la autoeficacia académica puede facilitarse el identificar destrezas necesarias para el proceso de

enseñanza aprendizaje. Esta medición podría proveer información específica relacionada a qué destreza debe ser enfatizada durante el proceso de enseñanza de un curso.

Por su parte Bandura (1977, 1997) plantea que la autoeficacia es mejor conceptualizada y medida como un constructo multidimensional y los investigadores pueden encontrarle mayor utilidad a la autoeficacia enfocándose en un contexto y dominios específicos de actividad. Mientras más específicas las tareas y el contexto, más específica será la medición de la autoeficacia y mejor la predicción o más explicativo el rol que la autoeficacia juega en la investigación de los resultados de la tarea específica de interés (Bandura, 1997; Pajares, 1996).

Bandura (1997) argumenta que la auto-eficacia es mejor conceptualizada y medida como un constructo multidimensional. Éste plantea que los investigadores pueden encontrar mayor utilidad de la auto-eficacia enfocando un contexto específico y dominio de actividad. Bandura recomienda a los investigadores alinear una actividad con la auto-eficacia de esa actividad en vez de evaluar globalmente la auto-eficacia. Por ejemplo para entender cómo la auto-eficacia influencia la conducta respecto al logro en las matemáticas, se debería examinar el nivel de auto-eficacia matemática en el individuo (Pajares y Graham, 1999; Pajares y Miller, 1994). De acuerdo a Bandura (1997) y Pajares, (1996) mientras más específicas las tareas o el contexto se pueda hacer la medición de la auto-eficacia, mejor el rol predictivo del papel que la auto-eficacia juega en la investigación sobre los resultados específicos de la tarea de interés. Por lo tanto, es necesario encontrar el nivel óptimo de medida, que corresponda a la tarea y con el ámbito o contexto objeto de evaluación.

En esta misma dirección, Zimmerman (1996) señala cuatro propiedades implícitas en la medición de la auto-eficacia. Éstas se refiere a determinadas tareas o actividades, está ligada a determinadas campos de funcionamiento, es dependiente del contexto en el que se da la tarea y es dependiente de un criterio referido a uno mismo (no se compara con el desempeño de otros). Los investigadores evalúan las creencias de auto-eficacia preguntándoles a los individuos que reporten el nivel, generalidad y fortaleza de su confianza en lograr una tarea o ser exitoso en cierta situación. Hackett y Betz (1989) indicaron que en contextos académicos los instrumentos de auto-eficacia les pueden preguntar a los estudiantes evaluar su confianza para resolver problemas específicos de matemáticas. Por otro lado, se les puede solicitar a los estudiantes realizar cierta lectura o tarea de redacción (Shell, Colvin y Bruning, 1995). También se les podría requerir a los estudiantes realizar una estrategia de auto-regulación (Bandura, 1989). Los investigadores para poder entender el rol que las auto-creencias juegan en el contexto académico han investigado la relación de estas creencias y varias tareas académicas, así como la relación entre ellas. Los resultados generalmente apoyan los postulados de teoría social y rol de la auto-eficacia (Multon, Brown y Lent, 1991), pero no han sido exitosos en clarificar la naturaleza de la relación entre la auto-eficacia y otras expectativas, no han sido exitosos en escudriñar y determinar la diferencia empírica o práctica entre ellas.

Un instrumento de medición de la autoeficacia que responda a la cultura puertorriqueña, en el futuro podría utilizarse para desarrollar estrategias de avalúo que permitan medir la efectividad de las intervenciones de consejería universitaria preventiva relacionada con la autoeficacia académica. Por otro lado dicho instrumento podría medir si las intervenciones han contribuido a la retención estudiantil y explorar su relación con otras expectativas (Multon, Brown y Lent, 1991).

Teoría de Auto-eficacia y Aprendizaje Social - Investigaciones en Puerto Rico

La autoeficacia académica es un constructo que debe ser investigado en Puerto Rico dado a sus implicaciones para la conducta humana de los estudiantes universitarios. Al obtener datos sobre la autoeficacia académica de los estudiantes el consejero universitario podría ofrecer un mejor apoyo a la misión de la institución educativa donde labora. El consejero puede ofrecer servicios de consultoría en cuanto al uso de la autoeficacia académica en la consejería universitaria a los estudiantes, facultad, personal y realizando investigaciones. Todas las funciones del consejero antes mencionadas podrían llevarse a cabo con la incorporación de los datos sobre las necesidades del estudiante en cuanto a su autoeficacia académica. Esto permitiría al consejero realizar intervenciones que le permitan aumentar el nivel de la autoeficacia académica del estudiante e impactar de esta manera sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1995). Con la obtención de datos sobre la auto-eficacia académica los consejeros podrían utilizar dichos datos para ofrecer servicios de consejería preventiva, de desarrollo y remediativa, y poder proveerles a los estudiantes las destrezas de vida necesarias para lidiar con sus problemas antes de que ocurran y aumentar su crecimiento personal, social y académico.

Es importante la autoeficacia académica en el desarrollo de la conducta de los estudiantes pero en la revisión de literatura realizada no se encontró un instrumento de medición para la autoeficacia académica a nivel universitario validado en Puerto Rico. El contar con un instrumento de medición para la auto-eficacia académica permitiría al consejero universitario medir y conocer el nivel de auto-eficacia académica de los estudiantes universitarios. Así, y de acuerdo a sus necesidades, diseñar intervenciones de consejería que le permitan al estudiante mejorar su nivel de auto-eficacia y por ende aumentar su retención.

Burgos (2002) realizó un estudio descriptivo en Puerto Rico aplicando la Teoría de Auto-eficacia y Aprendizaje Social de Albert Bandura, titulado: “Las necesidades de consejería de los estudiantes atletas en el contexto universitario puertorriqueño”. Plantea dicho estudio que es imprescindible fomentar estrategias de consejería y planes de acción que propendan en el crecimiento y desarrollo integral de los estudiantes. Además indica que es necesario identificar las necesidades de los estudiantes y por consiguiente se traduzcan en programas y servicios de consejería.

Otro estudio fue realizado en Puerto Rico por Persuad en el 2009 dado a la necesidad de reclutar y retener el mejor talento profesional para el mundo del trabajo de hoy día y el bajo desempeño de los estudiantes en los cursos de matemáticas. Este estudio respondió al interés de Persuad de determinar qué requisitos de admisión son predictores significativos del programa de MBA y proveerle información al comité de admisión que selecciona los candidatos al MBA y Ph.D. Por otro lado Colorado (2008) realizó una investigación titulada “Validez de predicción de los criterios de admisión al Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico”. El propósito primordial de dicha investigación fue determinar la validez de predicción de los componentes que integran la fórmula de admisiones que utiliza la Universidad de Puerto Rico. Colorado reconoce en dicho estudio la importancia de criterios de éxito universitarios más allá de los académicos y recomienda la utilización de variables no académicas dado que parecen tener posibilidades como predictores de éxito universitario a corto y a largo plazo. Un ejemplo de estas variables sugeridas por Colorado, es la autoeficacia.

Teoría de Retención de Tinto

La mayoría de estas investigaciones en teorías de retención de estudiantes se centran en la noción de integración académica y social en la comunidad universitaria. La teoría más extensamente aceptada entre la comunidad académica es la que expuso Vincent Tinto en los años 1970. El acercamiento de Vincent Tinto (1993) a la persistencia del estudiante es una de las nociones conceptuales más populares de las fundamentadas en los conceptos de integración académica y social. Tinto plantea que las decisiones de los estudiantes de quedarse o dejar las instituciones se ve afectada por los niveles de conexión que ellos tienen con dicha institución educativa, tanto en el área académica como social. Tinto (1993) afirmó que casi la mitad de los estudiantes que entran en instituciones de dos años y más de una cuarta parte de los estudiantes que entran a instituciones de cuatro años se van al final del primer año. Aproximadamente 1.1 millones de estudiantes abandonan la educación superior sin completar un grado. Por ahora, la mayor cantidad de investigaciones sobre la retención de los estudiantes se centra en la teoría de Tinto la cual presenta el concepto de integración académica y social en la comunidad universitaria.

Tinto (1993) expuso que el grado en que el estudiante se integre al mundo académico y social de una institución determinará si realmente un estudiante se mantiene matriculado o no en la universidad. Su teoría establece que los estudiantes entran en la universidad con varias características individuales que incluyen la familia y las características de trasfondo comunitario (por ejemplo el nivel educativo de los padres, su status social), atributos individuales (por ejemplo, capacidad, raza, carrera y género), habilidades (por ejemplo la intelectual y social), recursos financieros, la disposición (por ejemplo, motivaciones, intelecto, y preferencias políticas), y la experiencia educativa en la escuela (por ejemplo, el registro del logro académico). Tinto propone que los compromisos iniciales de los estudiantes a la institución y hacia el objetivo de graduación, así como la decisión de la salida son influenciados por cada característica de entrada del estudiante.

Conforme a la teoría de Tinto (1975), la institución, y las comunidades académicas y sociales que conforman la institución, son parte de un entorno exterior con su propio conjunto de valores y de comportamiento necesarios. Por otra parte los eventos exteriores modifican los compromisos e intenciones (planes) de un estudiante y el objetivo institucional y compromisos en toda la carrera de los estudiantes universitarios. Estos son compromisos externos de la institución en gran medida. Tinto expone que los eventos externos pueden influir indirectamente en la salida debido a su impacto en la integración social y académica. Por ejemplo, las personas se podrán retirar de la universidad aun cuando las experiencias dentro de la universidad son positivas. Tinto (1987) sostiene que las experiencias posteriores dentro de la institución están relacionadas con la continuidad en esa institución. Ejemplos de experiencias institucionales internas incluyen las interacciones con la facultad, el personal y otros miembros de la universidad, incluyendo a otros estudiantes. Por otra parte Tinto plantea que las interacciones positivas, aumenten la integración social y académica aumentando así la persistencia para obtener un título universitario. Por el contrario, a menor el grado de integración académica y social, más probable es que un estudiante abandone la institución.

El modelo considera que a medida que el alumno transita a través de la educación superior, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en la educación postsecundaria. Estas características comprenden antecedentes familiares, tales como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, así como los valores que ésta sustenta, a la vez

que atributos personales y de la experiencia académica pre-universitaria. Estos rasgos distintivos se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta que es la graduación. Vincent Tinto (1987), incluye en la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y la participación en actividades extracurriculares. Por otra parte Vincent Tinto considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Igualmente el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. Mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo mejor será su rendimiento académico e integración social, entonces menos probable es que el estudiante deserte.

La teoría de retención de Tinto también tiene ha recibido críticas. Couvillion (2003), reconoce la gran contribución de Tinto a la investigación de la educación superior; pero considera que su poder explicativo es limitado. Couvillion expone que la principal limitación de la teoría de Tinto es que se centra en variables que no parecen fundamentarse en la psicología del comportamiento humano (por ejemplo, teoría social cognoscitiva-Albert Bandura). La utilización de variables psicológicas se cree que puede impactar el comportamiento humano. Según propone Couvillion (2003), el estudiar variables psicológicas en el contexto de retención permite el empleo de teorías existentes, fundamentadas en la psicología, que puedan ayudar a desarrollar la teoría subsecuente en el estudio de retención. Una de estas teorías es la Teoría Social Cognoscitiva de Albert Bandura.

En investigaciones empíricas sobre las causas de la deserción universitaria se han identificado las siguientes tipos de variables: psicoeducativas, como la motivación, (González et al., 2005; Last y Fullbrok, 2003); evolutivas, como el desarrollo de competencias o el desarrollo de metas (Reisser, 1995); familiares, como la presión de los padres (Root, Rudawski, Taylor y Rochon, 2003); económicas, como la necesidad de trabajar (Brandburn, 2002); institucionales, como el profesorado y los recursos académicos (Thomas, 2002 y Cabrera y col., 2005) y sociales, como la masificación de la enseñanza (Hirtt, 2003).

Propongo explorar las variables psicoeducativas dado que son las que mayor influencia tienen en el abandono o prolongación de los estudios superiores (González et al., 2005; Last y Fulbrook, 2003). Couvillion (2003), expone que aquellos estudiantes con una alta motivación y con expectativas positivas hacia el rendimiento no se plantean el abandono y suelen cosechar éxitos académicos. Para algunos estudiantes la adaptación a la vida universitaria constituye un reto y un compromiso personal que les lleva a esforzarse y a buscar la ayuda necesaria para alcanzar las metas que tienen planteadas. Por otro lado hay estudiantes que en su proceso de adaptación fracasan y no terminan su grado. El estudiante con rasgos psicológicos favorables para afrontar obstáculos, obtiene una mayor adaptación y en consecuencia una mayor persistencia (Kirton, 2000). Kirton encontró que la percepción del ambiente universitario y la auto-eficacia académica tenían una gran influencia en la persistencia académica por parte de los estudiantes universitarios de primer año, durante el primer semestre. A través de análisis estadísticos de regresión jerárquica Kirton identificó cinco factores como los más influyentes en las decisiones de persistencia del alumnado, en el logro de las metas académicas; estos constructos fueron: la auto-eficacia académica, los valores educativos, las percepciones del ambiente universitario, el apoyo universitario y el apego hacia los iguales.

Dado que considero que los planteamientos de Couvillion (2003) y los hallazgos de Kirton (2000) antes mencionados son ciertos decidí consultar al Dr. Vincent Tinto el 18 de febrero de 2009 durante su presentación Promoting Student Success. Dicha presentación formó parte de la Conferencia “Innovación y Cambio en Educación Superior”, celebrada en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación. Específicamente, le consulte al Dr. Vincent Tinto la posible utilización de la teoría de Albert Bandura para trabajar con el problema de la retención en la educación superior. Vía correo electrónico (18 de marzo de 2009), Vincent Tinto muy amablemente contestó mi consulta indicando que precisamente en esos momentos está planteando en el borrador de su próximo libro que la Teoría de Bandura debe ser utilizada para entender el éxito temprano de los estudiantes en el salón de clases, el subsiguiente éxito en los cursos y la retención.

Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura

Bandura cree que la conducta humana debe ser explicada en términos de la interacción recíproca entre determinantes cognoscitivos, conductuales y ambientales. Bandura estableció unos pasos que están involucrados en el proceso de aprendizaje por modelaje u observación. Estos pasos son:

1. Atención – establece que si se va a aprender algo se necesita prestar atención.
2. Retención – se debe ser capaz de retener (recordar) aquello a lo que se le ha prestado atención. Incluye codificación simbólica, organización cognitiva y ensayos simbólicos.
3. Reproducción – capacidad para reproducir el comportamiento.
4. Motivación – se llevará a cabo una acción aprendida si se está motivado a imitar, si se tiene buenas razones para hacerlo.

Para Bandura, la conducta no deber ser solo explicada por el modelamiento por medio del reforzamiento. Bandura entiende que el modelamiento se puede usar para informar a los aprendices acerca de las consecuencias de producir la conducta. A partir de los años ochenta la Teoría del Aprendizaje Social pasó a denominarse Teoría Social Cognitiva. Bandura se centró en los conceptos de refuerzo y observación, dándole más importancia a los procesos mentales internos así como a la interacción del sujeto con los demás. La Teoría Social Cognitiva postula que la observación e imitación se da a través de modelos que pueden ser los padres, educadores, amigos y hasta héroes de la televisión. El único requisito para el aprendizaje es que la otra persona observe a otro individuo o modelo para llevar a cabo una determinada conducta. La observación e imitación interviene en los factores cognitivos y ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. Los factores cognitivos son la capacidad de reflexión y simbolización así como la prevención de consecuencias basadas en procesos de comparación, generalización y auto-evaluación. Uno de los objetivos de la Teoría Social Cognitiva es el desarrollo de la auto-evaluación y el auto-refuerzo.

La auto-eficacia, según definida por Bandura (1989), es la creencia de que uno es capaz de organizar y ejecutar cursos de acción que requieren de logro y el manejo de situaciones específicas o tareas. Bandura (1997) establece que la auto-eficacia se construye de los juicios sobre las propias capacidades. La hipótesis de Bandura (1986) es que las creencias de auto-eficacia son adquiridas y modificadas a través de cuatro vías o fuentes. En primer lugar, están las experiencias de éxito, las cuales son experiencias propias. Las repeticiones de éxito en tareas específicas aumentan la auto-eficacia, por otra parte las repeticiones de experiencias de fracaso disminuyen la auto-eficacia. En segundo lugar las experiencias vicarias, las cuales son

observaciones de los logros de otras personas, de acuerdo a Bandura aumentan las creencias del observador. La tercera fuente de auto-eficacia que Bandura establece es la persuasión verbal o persuasión social, estas son las evaluaciones y críticas verbales positivas y palabras de ánimo, las cuales aumentan la auto-eficacia. La cuarta y última fuente de auto-eficacia son los estados somáticos y emocionales, definidos como la manera en que las personas interpretan los estados emocionales y somáticos. Las emociones positivas de las personas aumentan la auto-eficacia percibida y las emociones negativas la disminuyen.

Las fuentes de auto-eficacia antes mencionadas funcionan a través de procesos cognitivos (la imaginación de metas y la predicción de dificultades), motivacionales (anticipando resultados, planificando metas valoradas), afectivos (enfrentamiento de situaciones de estrés, control de pensamientos negativos), y de la selección de procesos (aproximación y evitación de determinadas situaciones), de estrés, (control de pensamientos negativos) (Bandura, 1997 y 1995). Los procesos antes mencionados influyen el funcionamiento humano, el ajuste y adaptación de las personas a su medio. Esto significa que las creencias de la auto-eficacia de las personas se determinan en gran medida por sus exposiciones y las interacciones con las fuentes de auto-eficacia en el proceso de su socialización.

Ciertas investigaciones revelan que la percepción de eficacia sobre uno mismo ejerce un considerable impacto sobre el desarrollo humano y adaptación (Bandura, 1992, 1995, 1997). De acuerdo a la Teoría Social Cognitiva la auto-eficacia percibida es un elemento clave en la competencia humana y determina la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades. Por otro lado determina los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales relacionadas. Las personas con auto-eficacia alta aumentan su funcionamiento socio-cognitivo en muchos dominios y afrontan las tareas difíciles con una percepción como cambiable y no con una percepción amenazante. Además participan de actividades con mucho interés y compromiso, invierten un gran esfuerzo en lo que realizan y aumentando su esfuerzo en dificultades y contratiempos. La auto-eficacia percibida alta aumenta la obtención de metas, reduce el estrés y merma la vulnerabilidad de la depresión (Bandura 1995, 1997). Las creencias sobre la eficacia contribuyen a la obtención de los logros de las personas y a un aumento en la motivación que influye positivamente en lo que la persona piensa, siente y hace (Bandura 1992). En el funcionamiento humano la auto-eficacia percibida ha mostrado su relevancia e influencia en diferentes áreas, y una de estas áreas es la consecución de metas académicas en adolescentes y niños, en términos de su ajuste y adaptación humana (Holden, Moncher, Shinke y Barker, 1990). Palenzuela (1983) estudió la auto-eficacia específica del contexto académico en la población adolescente y adulta.

La auto-eficacia está siendo estudiada en el ámbito infantil y juvenil de forma intensa y en relación con el funcionamiento académico (Bandura, 1993; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bong, 2001). Es todos estos estudios la auto-eficacia percibida ha resultado una variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño. Una auto-eficacia percibida alta ha resultado ser un elemento protector que hace aumentar la motivación y la consecución académica (Bandura et al., 1996) y disminuir las alteraciones emocionales (Villamarín, 1990).

Por su parte Olaz (2001) afirmó que la auto-eficacia influye en la elección de actividades, en las conductas, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales; determina el esfuerzo que invierten las personas en una actividad. Además determina cuán perseverantes serán frente a los obstáculos, permitiendo así que el sujeto sea el productor de su propio futuro y no un simple predictor (Brannon, 2001). Asimismo altos niveles de auto-eficacia tienden a prevenir el estrés y baja auto-eficacia lo que desemboca en un aumento de la valoración que es amenazante

y muy estresante (Jerusalem y Swarcher, 1992, citados en Donna y Tamy, 2002). La aplicación de la teoría de la auto-eficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de auto-eficacia gozan de mayor motivación académica. Igualmente obtienen mejores resultados, son más capaces de auto-regular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. La motivación intrínseca es definida por Deci y Ryan (1985) como un tipo de motivación que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas (externas). Cuando mejoran las expectativas de auto-eficacia, incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje. Se ha encontrado que a más altas percepciones de auto-eficacia mayor serán las metas auto-asignadas y mayor el compromiso y la participación con dichas metas (Wood y Bandura, 1989).

Bandura (1997) indica que las creencias de auto-eficacia influyen el curso de acción que las personas escogen perseguir, cuanto esfuerzo ponen y por cuánto tiempo ellos van a perseverar en enfrentar la adversidad. Por consiguiente, se puede asumir que los estudiantes con altos niveles de auto-eficacia van también a tener altas intenciones de completar el grado de bachillerato. El concepto de auto-eficacia propuesto por Bandura en la última década del siglo XX ha sido uno de los más estudiados dado que involucra aspectos importantes de la fijación y logro de metas, así como también el hecho de que permite identificar los factores y las circunstancias que influyen en la percepción que tiene la persona de sus propias capacidades (auto-eficacia percibida).

Por otro lado Carrasco y del Barrio (2002, citados en Cartagena, 2008) han evidenciado que una auto-eficacia percibida alta es un elemento que aumenta la motivación y el rendimiento académico. Por su parte Ruinaudo, Chiecher y Donolo (2003) exponen que cuando las personas llevan a cabo cualquier actividad surge la sensación de competencia, generando exigencias, aspiraciones y una mayor dedicación a la misma. El concepto de competencia permite establecer el vínculo de la auto-eficacia con la motivación. Se ha evidenciado que niveles altos de auto-eficacia proporcionan a la persona un mecanismo auto-motivador como consecuencia de la auto-observación de las propias competencias. Según Salanova et al. (2004) la persona se impone metas, moviliza y direcciona los recursos y la persistencia en el tiempo.

De acuerdo a Bandura “la meta más importante de la educación formal debe ser la de proveerle a los estudiantes con herramientas intelectuales, creencias de eficacia así como los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismo en una variedad de ocupaciones a lo largo de su vida”. Bandura (1997) sugiere que los estudiantes que desarrollan un fuerte sentido de auto-eficacia se encuentran bien capacitados para educarse a sí mismos cuando tienen que depender de su propia iniciativa. El campo de investigación iniciado por los teóricos de la auto-eficacia es uno prometedor y de demostrada eficacia, aplicable a la práctica de la consejería. El poder contar con un instrumento de medición de la auto-eficacia académica traducido, adaptado y validado a la población universitaria puertorriqueña representa una valiosa contribución al campo de la consejería profesional. Dicho instrumento permitirá recopilar datos sobre la auto-eficacia académica del estudiante y de acuerdo a dichos datos se podrán diseñar intervenciones más efectivas, ya que responderán a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo se podría diseñar intervenciones para impactar la retención, motivación, rendimiento académico, socialización, persistencia y modificación del nivel de auto-eficacia académica del estudiante universitario.

Consejería para la retención, un apoyo social y académico

Tinto (2003) señala en sus investigaciones que varios tipos de apoyo promueven el aprendizaje y la retención, en particular el apoyo académico y social. Por otro lado, Beal y Noel (1980) subrayan en su artículo, *What works in student retention: The report of a joint project of the American College Testing Program and the National Center for Higher Education Management Systems* como uno de sus resultados generales que los estudiantes sienten satisfacción considerable y aprecio hacia los esfuerzos de la consejería. Por otro lado el acercamiento del personal se recibió favorablemente por los estudiantes retenidos.

Todos los hallazgos coinciden en demostrar que la auto-eficacia es un constructo fuertemente predictivo del rendimiento académico, la persistencia y la elección de carreras y cursos (Schunk, 1991; Pajares, 1997, citado en Olaz, 1997). Además se ha destacado el importante rol de la auto-eficacia percibida como mediador cognitivo entre otros determinantes de competencia (tales como habilidades, intereses, expectativas de resultados y logros de ejecución anterior) y el rendimiento subsecuente (Pajares y Valiente, 1999, citado en Olaz, 1997). El constructo de autoeficacia académica puede ser utilizado por el consejero universitario como variable no académica y predictora del rendimiento académico y persistencia de los estudiantes universitarios. Sin embargo antes es necesario contar con un instrumento de medición de la auto-eficacia académica validado.

Según Bandura (1997) y Zimmerman (1995), las instituciones educativas para capacitar a los estudiantes deben además de desarrollar la enseñanza de destrezas de trabajo intelectual, deben desarrollar en ellos creencias y capacidades auto-regulatorias que les permitan tener control de sus aprendizajes a lo largo de toda su vida. DeWitt (1992), ha identificado cinco competencias claves para el aprendizaje efectivo: planificación y administración del tiempo de estudio, comprensión lectora, escritura expositiva, preparación de exámenes y toma de apuntes. Según Zimmerman y Martínez- Pons, 1990; Zimmerman, Bonner y Kovack, 1996, citado en Carrasco y Del Barrio (2002), estas cinco competencias se pueden enseñar mediante un ciclo de aprendizaje auto-regulatorio que orienta a los estudiantes para observar y autoevaluar su efectividad en el estudio, establecer metas y utilizar estrategias de aprendizaje, así como supervisar y refinar esas estrategias en función de los resultados académicos obtenidos. Este ciclo de aprendizaje auto-regulatorio otorga a los estudiantes un sentido de control personal del aprendizaje, que es una de las fuentes principales de motivación intrínseca para continuar aprendiendo durante toda la vida. Tanto la auto-eficacia, la autorregulación, y el dominio de estrategias de estudio efectivas son factores importantes en el rendimiento académico, junto a otros, tales como las aptitudes cognitivas, la responsabilidad en las tareas escolares, las aspiraciones educacionales de la familia y del estudiante, y la calidad de la enseñanza impartida, según Pintrich & De Groot, 1990; Wolters, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2005.

Carrasco y Del Barrio (2002), plantearon que el objetivo general de la educación deberá trascender el desarrollo de la excelencia académica. Las instituciones educativas deben asumir la responsabilidad de preparar individuos seguros de sí mismos, capaces de perseguir y conseguir sus propios objetivos. Las escuelas y universidades deben ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la excelencia académica al mismo tiempo que debe nutrir las auto-creencias necesarias para mantener la excelencia en sus vidas adultas. El consejero profesional puede ofrecer intervenciones que nutran las autocreencias del estudiante para mantener su excelencia académica y en sus vidas.

Instrumentos de medición de la auto-eficacia académica

En la revisión de literatura realizada se encontraron varios instrumentos de medición específica de la auto-eficacia académica. Se encontró la escala MBI-SS: Maslach Burnout Inventory-Student Survey de Schaufeli, Martínez, Marques, Pinto, Salanova y Bakker (2002). Esta escala consta de seis ítems con respuesta tipo Likert de siete anclajes, que oscilan entre cero (0) nunca/ninguna vez y seis (6) siempre/todos los días. Dicha escala no es muy extensa y no cuenta con sub-escalas en tareas académicas. También se encontró una escala de auto-eficacia percibida específica de situaciones académicas construida y validada por Palenzuela (1983). Además, se revisó la escala de Bandura (1990) Children's Self-Efficacy Scale diseñada para ayudar a entender el tipo de cosas que son difíciles para los estudiantes. Dicha escala posee nueve sub-escalas tales como: la auto-eficacia en reclutamiento de recursos sociales, logro académico, estudio auto regulado, habilidades de tiempo libre y actividades extra-escolares, eficacia auto reguladora, auto-eficacia para cumplir con las expectativas de otros, auto-eficacia social, eficacia sobre la seguridad en sí mismo y auto-eficacia para el reclutamiento del apoyo comunitario y de los padres. También, se encontró una escala de auto-eficacia académica (ASES) construida por Elías y Loomis (2000) para detectar la influencia de la eficacia en la persistencia en la concentración de estudiantes universitarios. La escala está compuesta por 36 reactivos que examinan cuan confiados los participantes están en su habilidad para llevar a cabo algunas tareas académicas. Esta escala está basada en dos escala, la "Self-efficacy for Broad Academic Milestones Scale" desarrollada por Lent, Brown y Gore en el 1997 y la escala "Self-Efficacy for Academic Milestones Scale" desarrollada por Lent, Brown y Larkin en el 1986.

Conclusión

El problema de la retención estudiantil a nivel mundial requiere de los servicio de apoyo de la consejería en especial en la investigación, medición e implantación de estrategias efectivas que evidencien la contribución de sus servicios en el mejoramiento de las tasas de retención y del logro educativo del estudiante. La contribución del consejero profesional en áreas tendría una influencia importante para el bienestar del capital humano necesario en el mundo actual.

La contribución del consejero profesional en estas áreas puede lograrse con el dominio que este ejerza al utilizar sus competencias en el área de la consejería postsecundaria y desarrollo de estudiantes (Engels, Barrio y Ray, 2009). Dichas competencias as u vez constatan la pertinencia del problema de la retención estudiantil a la consejería. Exhorto a la clase profesional de la consejería a reflexionar sobre el problema de la retención y considerar la revisión de literatura presentada un punto de partida en la discusión de tan amplio y relevante tema.

Es imperativo documentar mediante la investigación la contribución que el consejero día a día lleva a cabo, en especial en relación al problema de la retención estudiantil (Bishop, 1990; Garni, 1980; Mattox, 2000 y Sharkin, 2004). Es necesario que los consejeros profesionales exploten la gran oportunidad que representa su rol de investigador para generar los datos que aporten a aumentar la retención estudiantil y a la vez documentar el impacto en esta área.

La aplicación de la Teoría Social Cognitiva de Alberta Bandura (Couvillion, 2003) específicamente el constructo de autoeficacia académica (variable psicológica) puede ayudar a predecir el éxito académico y aumentar la retención estudiantil. El consejero con sus intervenciones puede aumentar la intensidad que el estudiante pone en su meta académica (Bandura, 1997).

La autoeficacia al ser mejor predictor de retención puede dirigir a grandes hallazgos investigativos (Pajares, 1996). La Teoría Social Cognoscitiva (1997) y la Teoría de Retención de Vincent Tinto (1970) es un marco teórico que puede ser utilizado para el diseño de investigaciones futuras como estrategia para mejorar la retención estudiantil en Puerto Rico y el cual puede ayudar a obtener nuevos datos en la investigación. Invito a los consejeros a continuar innovando sus servicios profesionales en esta área de tanta necesidad y repercusión para el capital humano.

Futuras Investigaciones y Publicaciones

Para la realización de futuras publicaciones utilizaré la escala de auto-eficacia académica de Locke y Wood dado a que ésta posee sub-escalas en tareas académicas importantes para la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de nuevo ingreso. De otra parte he identificado en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso deficiencias en tareas académicas importantes para el rendimiento académico (England, 2010, Pintrich y De Groot, 1990; Wolter, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2005), como la memorización, tomar notas y concentración en clase. Dichas tareas son estudiadas en la escala de Locke y Wood y no en las otras escalas revisadas. Esta será mi agenda de investigación y publicación futura

Referencias

- Albarracín, C. (1972). *Investigación sobre la correlación entre en rendimiento académico y los hábitos de estudio de alumnos de educación secundaria diurna de planteles nacionales de Lima metropolitana*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037//0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373. doi:10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (Ed.) (1995), Self-efficacy in changing societies. doi:10.1017/CBO9780511527692
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In R. F. Baumeister (Ed.). *The self in social psychology. Key readings in social psychology* (pp. 285-298). Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis.

- Beal, P. y Noel, L. (1980). *What works in student retention: the report of a joint project of the American College Testing Program and the National Center for Higher Education Management Systems*. American Coll. Testing Program, Iowa City, National Center of Higher Education Management Systems, Boulder, Colorado, 142p.
- Betz, N. & Schifano, R. (2000). Evaluation of an intervention to increase Realistic self-efficacy and interests in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 35-52.
- Bishop, J. B. (1990). The university counseling center: An agenda for the 1990s. *Journal of College Counseling and Development*, 68, 408-413. doi:10.1002/j.2161-1882.2006.tb00088.x
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-34. doi:10.1037//0022-0663.93.1.23
- Bradburn, E.M. (2002). *Short-Term Enrollment in Postsecondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996 -98*, Washington DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Thompson Paraninfo.
- Burgos, A. (2002). *Las necesidades de consejería de los estudiantes atletas en el contexto universitario puertorriqueño*. (Disertación doctoral) Universidad de Puerto Rico, San Juan, PR.
- Canto, C. (1999). *Auto-eficacia y educación*. México: Prentice Hall.
- Carrasco, M. y del Barrio M. (2002). Evaluación de la auto-eficacia en niños y adolescentes. *Psycothema*, 14, 2, 323-332.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la auto-eficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (3). Recuperado el 25 de julio de 2009 de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Chemers, M., Hu, L. y Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-65.
- Coffman, J. (2002). Veterinary medical education and a changing culture. *Journal of Veterinary Medical Education*, 29(2), 66-70. doi:10.3138/jvme.29.2.66
- Congos, D. y Schoeps, N. (1997). A model for evaluating retention programs. *Journal of Developmental Education*, 21(2), 2-8.
- Couvillon, C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3-A), 825. Recuperado el 31 de Julio de 2009 de: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0409103-084327/unrestricted/Landry_dis.pdf
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- DeWitt, K., (1992). Survey shows U.S. children write seldom and not well. *The New York Times*, p. A-1.
- Donaldson, S.I., & Grant-Vallone, E.J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- Donna, C., & Tamy, G. Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4 (1), (2002), 53-66.
- Elias, S. y Loomis, R. (2000). Using an academic self-efficacy scale to address university major persistence. *Journal of College Student Development*. Recuperado el 9 de agosto de 2009 de: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3752/is_200007/ai_n8923744/

- Engels, D., Barrio, C., Ray, D. (2009). *The Professional Counselor: Portfolio, Competencies, Performance Guidelines, and Assessment*. (4ta. Ed.). Alexandria, VA: Ray & Associates.
- Fencl, H., and Scheel, K. (2005). Engaging students. *Journal of College Science Teaching*, 35, 20–24.
- Garni, K.F. (1980). Counseling centers and student retention: Why the failures? Where the successes? *Journal of College Student Personnel*, 21, 223-228.
- González, M., Álvarez, P., Bethencourt, J. y Cabrera, L., (2005). *Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: Un estudio en la Universidad de la Laguna*. Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: Carreiras e Contextos: Novos desafios e tarefas para a orientacao. Lisboa (Portugal).
- Hackett, G. y Betz, N. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy /mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273. doi:10.2307/749515
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela: El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- Holden, G., Moncher, M., Schinke, S. y Barker, K. (1990). Self-efficacy of children and adolescents. *Psychological Reports*, 66, 1.044-1.046. Recuperado el 24 de julio de 2009 de: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/IIEP-Acc.pdf>
- Kirton, M. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(2-A), 522.
- Last, L. y Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. *Nurse Education Today*, 23(6), 449-458. doi:10.1016/S0260-6917(03)00063-7
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 279-288. doi:10.1016/0001-8791(87)90010-8
- Lent, R., Brown, D., y Gore, P. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-- specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315. doi:10.1037//0022-0167.44.3.307
- Lent, R., Brown, C. y Larkin, K., (1984). Relation of Self-efficacy of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal Behavioral Science*, 11, 286-304.
- Lent, R., Brown, S., y Larkin, K. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362. doi:10.1037/0022-0167.31.3.356
- Mattox, R. (2000). Building effective campus relationships. In D. C. Davis & K. M. Humphrey (Eds.), *College counseling: Issues and strategies for a new millennium* (pp. 221-237). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Multon, R., Brown, S., y Lent, R., (1991). Relation of self efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38. doi:10.1037//0022-0167.38.1.30
- Noel, L., Levitz, R. y Saluri, D. (1985). *Increasing Student Retention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Noel, L. y Levitz, R. (2007). National Research Report: Student Retention Practices at Four-Year Institutions. Recuperado el 6 de agosto de 2009 de: <https://www.noellelitz.com/NR/rdonlyres/9D1C966B-8E05-47AF-BAAD-298A93DB48A3/0/StudentRetentionPractices4year07.pdf>
- Núñez, J., González-Pienda, J., García M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, auto concepto y rendimiento académico.

- Psychothema*, 10(1), 97-109. Recuperado el 21 de mayo del 2005, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72710109>
- Olaz, F. (1997). Auto-eficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Recuperado el 24 de julio de 2009 de: <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la auto-eficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Tesis de Grado, Facultad de Psicología. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ostrow, R., Zachow, K., Niimura, M., Okagaki, T., Muller, S., Bender, M. y Faras, J. (1986). Detection of papillomavirus DNA in human semen. *Science*, 231, 731-733. doi:10.1126/science.3003908
- Owen, S. (1986). Using self-efficacy in program evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. doi:10.2307/1170653
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139. doi:10.1006/ceps.1998.0991
- Pajares, F. & Miller, D. (1994). Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203. doi:10.1037//0022-0663.86.2.193
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de auto-eficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9, 185-219.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Persaud, T. (2009). A model to predict academic performance in a MBA managerial statistics course at a Hispanic business school.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (1995). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-50. doi:10.1037//0022-0663.82.1.33
- Reisser, L. (1995). Revisiting the seven vectors. *Journal of College Student Development*, 36(6), 505-511.
- Root, S., Rudawski, A., Taylor, M. y Rochon, R. (2003). Attrition of Hmong Students in Teacher Education Programs. *Bilingual Research Journal*, 27(1), 137-48. doi:10.1080/15235882.2003.10162595
- Rosenberg, L. y Czepiel, J. (1983). A Marketing Approach for Consumer Retention. *Journal of Consumer Marketing*, 1, 45-51. doi:10.1108/eb008094
- Ruinaudo, M., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003) Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*, 19, 107-119.
- Ryan, M. y Glenn, P. (2002). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 297-324. doi:10.2190/KUNN-A2WW-RFQT-PY3H

- Salanova, M., Cifre, E. y Martin, P. (2004). Information Technology Implementation Styles and its relation with Workers' Subjective Well-Being. *International Journal of Operation & Production Management*, 24(1). doi:10.1108/01443570410510988
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Seidman, A. (2005). *College student retention: Formula for student success*. Westport, CT: Praeger Publishers. Recuperado el 24 de julio de 2009 de: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ckk5B_ADM_YC&oi=fnd&pg=PR9&dq=seidman+2005+and+college+retention&ots=n-vhYfloT&sig=RLfhNDIc-bIHGv9nj2IXIG0x0A
- Sharkin, B. (2004). College counseling and student retention: Research findings and implications for counseling centers. *Journal of College Counseling*, 7(2), 99-108. doi:10.1002/j.2161-1882.2004.tb00241.x
- Shell, D., Colvin, C. y Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398. doi:10.1037/0022-0663.87.3.386
- Thomas, L. (2002) Student retention in higher education: The role of institutional habits. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. doi:10.1080/02680930210140257
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2003). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, 19(2), 5-10.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO (2004). World higher education database. Recuperado de en mayo de 2005 de: <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>
- Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. Oficina de Planificación Académica del Decanato de Asuntos Académicos. *Libro de Datos Estadísticos Fact Book 2008-2009*. San Juan, PR: Autor.
- US Census Bureau. United States Census 2000. Recuperado el 24 de Julio de 2009 de: <http://www.census.gov/main/www/cen2000.html>
- Villamarín, F. (1990a). Papel de la auto-eficacia en los trastornos de ansiedad y depresión. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16, 55-79.
- Villamarín, F. (1990b). Auto-eficacia y conductas relacionadas con la salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 2, 45-64.
- Wood, R. y Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415. doi:10.1037//0022-3514.56.3.407
- Zimmerman, B. (1995). Attaining Reciprocity between Learning and Development through Self Regulation. *Human Development*, 38, 367-72. doi:10.1159/000278343
- Zimmerman, B. (1996). Enhancing Student Academic and Health Functioning: A Self-Regulatory Perspective. *School Psychology Quarterly*, 11(1), 47-66. doi:10.1037/h0088920

- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners; Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. doi:10.1037/10213-000
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2005). Homework Practices and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficacy and Perceived Responsibility Beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.05.003