

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Programa de doctorado “Intervención y Evaluación Educativas”



**PROCESOS DE MEDIACIÓN ASOCIADOS AL  
ABANDONO UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO  
DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL**

**TESIS DOCTORAL**

Autora

Inmaculada Pedraza Navarro

Directora y tutora

Teresa González Ramírez

Sevilla (España), octubre de 2020



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Programa de doctorado “Intervención y Evaluación Educativas”

**PROCESOS DE MEDIACIÓN ASOCIADOS AL  
ABANDONO UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO  
DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL**

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

Autora

Inmaculada Pedraza Navarro

Directora y tutora

Teresa González Ramírez

Sevilla (España), octubre de 2020



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dña. Teresa González-Ramírez, Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla.

Hace constar que la Tesis Doctoral titulada “Procesos de mediación asociados al abandono universitario: un estudio desde el enfoque sociocultural”, realizada bajo mi dirección por Dña. Inmaculada Pedraza Navarro, reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que se autorice la presentación del trabajo referido.

Sevilla, a 26 de octubre de 2020.

LA DIRECTORA DE TESIS

Fdo. Teresa González-Ramírez



*“Vivir es enfrentar un problema tras otro.  
La forma en que lo encaras hace la diferencia”*

Benjamín Franklin



## AGRADECIMIENTOS

Ninguna de las palabras que reflejo en estas líneas expresan con suficiente intensidad el profundo agradecimiento a todas las personas que han colaborado, con su granito de arena y su valioso tiempo, en la culminación de este trabajo, e incluso en mi trayectoria como persona, como estudiante y en éste último año, como docente.

Mi agradecimiento más sincero a la directora de esta tesis, Teresa González Ramírez, sin su orientación, claridad de ideas y actitud crítica no hubiese sido capaz de culminar esta tesis. Gracias por creer en mí desde el principio, por estar siempre disponible, por su dedicación, sus consejos, cercanía, amabilidad, transmitirme sosiego y tranquilidad. Así mismo, como docente novel, agradezco enormemente su labor como mentora. Eres para mí, mi guía y apoyo en estos momentos de iniciación en la docencia.

A todos los miembros del Grupo de Investigación Evaluación y Tecnología Educativa (HUM154-GIETE), por ofrecerme un espacio donde aprender y crecer profesionalmente. Tengo la suerte de formar parte de un equipo lleno de valores morales, intelectuales y científicos que me hacen mejor persona.

Asimismo, agradezco a mis compañeros del departamento de Educación de la Universidad de Nebrija, su apoyo personal y humano me han permitido dedicar un poquito más de tiempo a esta tesis. Especialmente a Silvia Sánchez, por esas horas de trabajo extra sin hablarnos, pero juntas. Por esos: ¿te importa leer esto que he escrito? ¿me revisas las comas de este apartado?

A mi familia, por su sostén incondicional y disponibilidad permanente de ayuda. Agradezco su paciencia, así como, cada palabra de amor y ternura para tranquilizarme en momentos de tensión. La energía y la fuerza que me transmiten me hacen ser capaz de afrontar nuevos retos.

A mis amigos, por respetarme y acompañarme en todo el proceso. Aún sin ser conscientes de lo que implica la aventura de una tesis, nunca habéis dejado de demostrarme vuestro apoyo y cariño. Gracias por todos esos momentos de desconexión y desahogo, y por entender mi ausencia en etapas de completa dedicación.

A Mari Gutiérrez y familia, por acogerme en Sevilla y hacerme sentir como en casa. Os agradezco enormemente el cariño y apego recibido durante los últimos seis años.

Así como, el apoyo y sostén de la familia Ruiz Mejías. A pesar de la distancia, aún noto vuestro cariño y apoyo.

Y, por último, agradecer a todas aquellas personas que han colaborado desinteresadamente en este estudio, facilitando información muy valiosa para la elaboración de esta tesis. Sin vuestras aportaciones, este trabajo no hubiese sido posible.

A todos, gracias.



## **NOTA ACLARATORIA DE GÉNERO**

A lo largo de esta Tesis Doctoral utilizamos el género gramatical masculino con la intención de facilitar una lectura libre de redundancias o reiteraciones, en ningún caso supone una discriminación de carácter sexista. Asimismo, según la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) se debe evitar la dualidad masculino/femenino para economizar el lenguaje y evitar repeticiones que generan dificultades sintácticas y de concordancia.



# ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	27
-------------------	----

## PARTE I. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

### **Capítulo 1. El abandono de los estudios universitarios..... 35**

1. Introducción.....	37
2. El concepto de abandono universitario.....	38
2.1. Categorías del abandono universitario.....	39
2.2. Aspectos a tener en cuenta sobre el proceso de abandono universitario en estudiantes de nuevo ingreso.....	43
3. Modelos teóricos explicativos del abandono universitario.....	44
3.1. Modelo psicológico.....	45
3.2. Modelo sociológico.....	47
3.3. Modelo economicista.....	48
3.4. Modelo organizacional.....	50
3.5. Modelo de interacción.....	53
4. Variables asociadas al abandono universitario.....	58
4.1. Variables personales y relativas al entorno de los estudiantes.....	59
4.2. Variables relativas a la interacción sujeto e institución.....	69
4.3. Variables relativas al tiempo de permanencia en la universidad...	75
5. Aproximación metodológica al estudio del abandono universitario.....	77
5.1. El estudio del abandono desde un enfoque metodológico cuantitativo.....	78
5.2. El estudio del abandono desde un enfoque metodológico cualitativo.....	81
6. A modo de síntesis.....	84

### **Capítulo 2. Análisis del abandono desde la teoría sociocultural..... 87**

1. Introducción.....	89
2. Aportaciones de la teoría sociocultural al abandono universitario.....	90
3. Constructos socioculturales para abordar el estudio del abandono universitario.....	97
3.1. Actividad.....	97

3.2. Mediación.....	101
3.3. Internalización.....	105
3.4. Privilegiación.....	111
4. El género discursivo como instrumento mediador.....	112
5. A modo de síntesis.....	115
<b>Capítulo 3. Políticas educativas sobre el abandono universitario.....</b>	<b>119</b>
1. Introducción.....	121
2. Políticas internacionales para reducir el abandono universitario.....	122
2.1. Políticas gubernamentales.....	124
2.2. Políticas institucionales.....	128
3. Políticas para reducir el abandono universitario en España.....	138
3.1. Políticas a nivel socioeconómico.....	138
3.2. Políticas a nivel académico.....	140
3.3. Políticas a nivel personal.....	144
4. A modo de síntesis.....	147
 <b>PARTE II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b> 	
<b>Capítulo 4. Diseño metodológico de la investigación.....</b>	<b>151</b>
1. Introducción.....	153
2. Finalidad y objetivos de la investigación.....	155
3. Diseño de investigación.....	159
3.1. Población del estudio.....	161
3.2. Participantes.....	162
3.3. Instrumentos para la recogida de datos.....	163
4. Procedimientos y técnicas de análisis de datos.....	167
4.1. Análisis de la validez y la fiabilidad del instrumento.....	167
4.2. Análisis descriptivos.....	168
4.3. Análisis causal.....	168
4.4. Análisis multivariante.....	169
4.5. Análisis cualitativo.....	170

## PARTE III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

### PRIMERA FASE DEL ESTUDIO

<b>Capítulo 5. Validez y fiabilidad del instrumento de recogida de datos.....</b>	<b>179</b>
1. Introducción.....	181
2. Validez del instrumento.....	181
2.1. Análisis factorial Escala Motivos de elección.....	182
2.2. Análisis factorial Escala Motivación académica.....	184
2.3. Análisis factorial Escala Integración académica.....	185
2.4. Análisis factorial Escala Satisfacción personal hacia la institución.....	186
2.5. Análisis factorial Escala Motivos personales y familiares que influyen en el abandono.....	187
2.6. Análisis factorial Escala Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono.....	189
2.7. Análisis factorial Escala Motivos académicos que influyen en el abandono.....	190
3. Fiabilidad del instrumento.....	192
4. A modo de síntesis.....	195
<b>Capítulo 6. Tipología de estudiantado que abandona la universidad.....</b>	<b>197</b>
1. Introducción.....	199
2. Circunstancias personales, familiares y académicas que suceden en los estudiantes que deciden abandonar una titulación.....	200
2.1. Perfil sociológico de estudiantes con riesgo de abandono universitario.....	201
2.2. Variables personales y familiares asociadas al abandono de una titulación.....	206
2.3. Trayectoria académica preuniversitaria de los estudiantes que abandonan una titulación.....	208
2.4. Motivos que impulsaron a los estudiantes a iniciar estudios universitarios.....	210
2.5. Expectativas iniciales de los estudiantes hacia la titulación elegida.....	213
2.6. Motivación académica de los estudiantes tras iniciar una titulación.....	214
2.7. Integración académica de los estudiantes.....	216

2.8. Satisfacción de los estudiantes hacia la institución.....	218
3. Motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar una titulación.....	220
4. Momento en el que los estudiantes deciden abandonar una titulación....	226
5. Cronología del abandono universitario.....	228
6. Perfiles de estudiantes que abandonan una titulación.....	237

## SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO

<b>Capítulo 7. Análisis microgenético del proceso de abandono universitario...</b>	<b>245</b>
1. Introducción.....	247
2. Procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación.....	248
3. Tipo de privilegiación que realizan los estudiantes durante el proceso de abandono universitario.....	264
4. Nivel de interiorización que poseen los estudiantes de la ayuda recibida.....	269

## PARTE IV. CONCLUSIONES

<b>Capítulo 8. Conclusiones y discusión de los resultados.....</b>	<b>285</b>
1. PRIMERA FASE DEL ESTUDIO: TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTADO QUE ABANDONA LA UNIVERSIDAD.....	287
1.1. Circunstancias personales, familiares y académicas que suceden en los estudiantes que deciden abandonar una titulación.....	287
1.2. Motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar una titulación.....	290
1.3. Momento en el que los estudiantes deciden abandonar una titulación.....	292
1.4. Cronología del abandono universitario.....	293
1.5. Perfiles de estudiantes que abandonan una titulación.....	295
2. SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO: ANÁLISIS MICROGENÉTICO DEL PROCESO DE ABANDONO UNIVERSITARIO.....	297
2.1. Procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación.....	298

2.2. Tipo de privilegiación que realizan los estudiantes durante el proceso de abandono universitario.....	301
2.3. Nivel de interiorización que poseen los estudiantes de la ayuda recibida.....	302
3. Limitaciones del estudio.....	304
4. Prospectiva del estudio.....	306
Referencias bibliográficas.....	309
Difusión científica de la tesis.....	347
1. Artículos Científicos.....	349
2. Resultados parciales de la investigación presentados en Congresos .....	349
Anexos.....	351
Anexo 1. Cuestionario sobre variables asociadas al abandono universitario.	353
Anexo 2. Entrevista biográfico-narrativa sobre abandono universitario .....	359
Anexo 3. Salidas SPSS: Análisis descriptivos.....	363
Anexo 4. Salidas SPSS: Análisis causal.....	397
Anexo 5. Salidas SPSS: Análisis multivariante.....	401
Anexo 6. Ejemplificación de códigos establecidos con Atlas.ti.....	409



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Clasificación del abandono universitario según la trayectoria académica de los estudiantes.....	40
Figura 2.	Clasificación del abandono universitario según el grado de permanencia del estudiante en la universidad.....	41
Figura 3.	Clasificación del abandono universitario según el escenario del sistema educativo.....	42
Figura 4.	Tipología de abandono universitario según las categorías establecidas.....	44
Figura 5.	Teoría de Fishbein y Ajzen (1975) .....	45
Figura 6.	Teoría de Ethington (1990) .....	46
Figura 7.	Teoría de Spady (1970) .....	48
Figura 8.	Modelo economicista del abandono universitario.....	50
Figura 9.	Modelo organizacional del abandono universitario.....	52
Figura 10.	Teoría inicial de Tinto (1975) .....	54
Figura 11.	Modelo de persistencia de Tinto (1997) .....	55
Figura 12.	Teoría de Bean (1985) .....	56
Figura 13.	Modelo conceptual del abandono universitario.....	57
Figura 14.	Relación entre variables personales y preuniversitarias que conforman el modelo psicológico del abandono universitario.....	63
Figura 15.	Relación entre variables familiares que conforman el modelo sociológico del abandono universitario.....	66
Figura 16.	Relación entre variables socioeconómicas que conforman el modelo economicista del abandono universitario.....	69
Figura 17.	Relación entre variables institucionales que conforman el modelo organizacional del abandono universitario.....	72
Figura 18.	Relación entre variables personales e institucionales que conforman el modelo interaccionista del abandono universitario...	75
Figura 19.	Variables relacionadas con el tiempo de permanencia en la universidad.....	77
Figura 20.	Métodos cuantitativos del abandono universitario.....	81
Figura 21.	Métodos cualitativos del abandono universitario.....	84
Figura 22.	Fases que sustentan la presente tesis doctoral.....	154
Figura 23.	Diseño de investigación.....	160
Figura 24.	Esquema para la teorización.....	172
Figura 25.	Tipo de ayuda que reciben, por parte de la unidad familiar, los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio.....	251

Figura 26.	Tipo de ayuda que reciben, por parte del grupo de iguales, los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio.....	253
Figura 27.	Tipo de ayuda que reciben, por parte de la universidad, los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio.....	255
Figura 28.	Tipo de ayuda que reciben, por parte de agentes externos, los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio.....	256
Figura 29.	Tipo de ayuda que recibe el alumno 3.....	257
Figura 30.	Motivo de elección de los estudiantes que acuden a la unidad familiar.....	264
Figura 31.	Motivo de elección de los estudiantes que acuden al grupo de iguales.....	265
Figura 32.	Motivo de elección de los estudiantes que acuden a la propia universidad.....	266
Figura 33.	Motivos de elección de los estudiantes que acuden a un agente externo.....	267
Figura 34.	Motivo de elección de los estudiantes que no acuden a ningún agente mediador.....	268
Figura 35.	Otros motivos por los que los estudiantes no acuden a un determinado agente mediador.....	269
Figura 36.	Toma de decisiones del alumno 1.....	273
Figura 37.	Toma de decisiones del alumno 2.....	274
Figura 38.	Toma de decisiones del alumno 3.....	275
Figura 39.	Toma de decisiones del alumno 4.....	276
Figura 40.	Toma de decisiones de la alumna 5.....	277
Figura 41.	Toma de decisiones de la alumna 6.....	278
Figura 42.	Toma de decisiones de la alumna 7.....	279
Figura 43.	Toma de decisiones del alumno 8.....	280
Figura 44.	Idoneidad de los procesos de mediación en la resolución del abandono universitario.....	281

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Políticas internacionales destinadas a reducir el abandono universitario.....	137
Tabla 2.	Servicios de orientación de la Universidad de Sevilla.....	145
Tabla 3.	Políticas nacionales destinadas a reducir el abandono universitario.....	147
Tabla 4.	Objetivos de la primera fase del estudio.....	155
Tabla 5.	Objetivos de la segunda fase del estudio.....	158
Tabla 6.	Curso de abandono universitario en base a las titulaciones que conforman el estudio.....	161
Tabla 7.	Participantes que conforman la primera fase del estudio.....	162
Tabla 8.	Participantes que conforman la segunda fase del estudio.....	163
Tabla 9.	Estructura de las entrevistas biográfico-narrativas.....	166
Tabla 10.	Objetivos de índole descriptiva.....	168
Tabla 11.	Objetivos de índole causal.....	169
Tabla 12.	Objetivos de índole multivariante.....	170
Tabla 13.	Codificación de categorías.....	171
Tabla 14.	Validez del instrumento.....	182
Tabla 15.	Escala Motivos de elección.....	182
Tabla 16.	Varianza total explicada en la escala Motivos de elección.....	183
Tabla 17.	Relación de variables asociadas a cada factor de la escala Motivos de elección.....	183
Tabla 18.	Escala Motivación académica.....	184
Tabla 19.	Varianza total explicada en la escala Motivación académica.....	184
Tabla 20.	Relación de variables asociadas a cada factor de la escala Motivación académica.....	184
Tabla 21.	Escala Integración académica.....	185
Tabla 22.	Varianza total explicada en la escala Integración académica.....	185
Tabla 23.	Relación de variables asociadas a cada factor de la escala Integración académica.....	186
Tabla 24.	Escala Satisfacción personal hacia la institución.....	186
Tabla 25.	Varianza total explicada en la escala Satisfacción personal hacia la institución.....	187
Tabla 26.	Relación de variables asociadas a cada factor de la escala Satisfacción personal hacia la institución.....	187
Tabla 27.	Escala Motivos personales y familiares que influyen en el abandono.....	188

Tabla 28.	Varianza total explicada en la escala Motivos personales y familiares que influyen en el abandono.....	188
Tabla 29.	Relación de variables asociadas a cada factor de la escala Motivos personales y familiares que influyen en el abandono.....	189
Tabla 30.	Escala Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono.....	189
Tabla 31.	Varianza total explicada en la escala Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono.....	190
Tabla 32.	Relación de variables asociadas a cada factor de la escala Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono.....	190
Tabla 33.	Escala Motivos académicos que influyen en el abandono.....	191
Tabla 34.	Varianza total explicada en la escala Motivos académicos que influyen en el abandono.....	191
Tabla 35.	Relación de variables asociadas a cada factor de la escala Motivos académicos que influyen en el abandono.....	192
Tabla 36.	Fiabilidad del instrumento.....	192
Tabla 37.	Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala Motivos de elección.....	193
Tabla 38.	Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala Integración académica.....	193
Tabla 39.	Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala Motivos personales y familiares que influyen en el abandono.....	194
Tabla 40.	Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono.....	194
Tabla 41.	Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala Motivos académicos que influyen en el abandono.....	194
Tabla 42.	Resumen gráfico de la estructura de los resultados en la primera fase del estudio.....	200
Tabla 43.	Edad media de los participantes en la primera fase del estudio.....	202
Tabla 44.	Número de hermanos que poseen los participantes en la primera fase del estudio.....	203
Tabla 45.	Prueba de normalidad Kolmogorow-Smirnow.....	207
Tabla 46.	$H^0$ y $H^1$ aceptadas en los diferentes contrastes de hipótesis.....	207
Tabla 47.	Nota de corte que permite a los participantes de la primera fase del estudio acceder a la titulación.....	210
Tabla 48.	Motivos que impulsaron a los participantes de la primera fase del estudio a iniciar estudios universitarios.....	210
Tabla 49.	Motivación académica de los participantes en la primera fase del estudio.....	214
Tabla 50.	Integración académica de los participantes en la primera fase del estudio.....	216

Tabla 51.	Satisfacción de los participantes en la primera fase del estudio.....	218
Tabla 52.	Resumen de la variabilidad explicada en la reducción de las dimensiones.....	229
Tabla 53.	Puntuaciones obtenidas en el análisis de correspondencia simple..	230
Tabla 54.	Significancia del ACM. Relación entre “curso académico” y motivos familiares que generan abandono.....	231
Tabla 55.	Significancia del ACM. Relación entre “curso académico” y motivos socioeconómicos que generan abandono.....	233
Tabla 56.	Significancia del ACM. Relación entre “curso académico” y motivos académicos que generan abandono.....	235
Tabla 57.	Cronología del abandono universitario.....	237
Tabla 58.	Distribución de las medias de las variables por clúster.....	239
Tabla 59.	Distribución de los alumnos por clúster.....	241
Tabla 60.	Significatividad de las variables según ANOVA de un factor.....	242
Tabla 61.	Resumen gráfico de la estructura de los resultados en la segunda fase del estudio.....	248
Tabla 62.	Figuras a la que recurren los estudiantes para pedir ayuda.....	249
Tabla 63.	Procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación.....	258
Tabla 64.	Modo de actuar de los estudiantes ante la ayuda recibida.....	270
Tabla 65.	Valoración de una figura efectiva, que permite aumentar la eficacia de la ayuda.....	271

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Becas para estudiantes universitarios.....	125
Gráfico 2.	Sexo de los participantes en la primera fase del estudio.....	201
Gráfico 3.	Estado civil de los participantes en la primera fase del estudio...	202
Gráfico 4.	Situación laboral de los participantes en la primera fase del estudio.....	203
Gráfico 5.	Formación académica de los padres entre los participantes de la primera fase del estudio.....	204
Gráfico 6.	Situación laboral del padre entre los participantes de la primera fase del estudio.....	205
Gráfico 7.	Situación laboral de la madre entre los participantes de la primera fase del estudio.....	205
Gráfico 8.	Estado civil de los padres entre los participantes de la primera fase del estudio.....	206
Gráfico 9.	Tipología de centro de procedencia de los participantes en la primera fase del estudio.....	208
Gráfico 10.	Vía de acceso a la titulación elegida por los participantes en la primera fase del estudio.....	209
Gráfico 11.	Valoración media de los estudiantes que participan en la primera fase del estudio sobre los motivos que influyeron en su elección de Grado.....	211
Gráfico 12.	“Otros motivos” que influyeron en la elección de los diferentes Grados.....	212
Gráfico 13.	Grado de expectativas iniciales de los participantes en la primera fase del estudio.....	213
Gráfico 14.	Motivación académica de los participantes en la primera fase del estudio (en función de la titulación elegida) .....	215
Gráfico 15.	Integración académica de los participantes en la primera fase del estudio (en función de la titulación elegida) .....	217
Gráfico 16.	Satisfacción de los participantes en la primera fase del estudio (en función de la titulación elegida) .....	219
Gráfico 17.	Grado de influencia de los motivos de abandono universitario en los participantes de la primera fase del estudio.....	220
Gráfico 18.	Motivos personales y familiares que influyen en el abandono de los participantes que conforman la primera fase del estudio.....	221
Gráfico 19.	Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono de los participantes que conforman la primera fase del estudio.....	223
Gráfico 20.	Motivos académicos que influyen en el abandono de los participantes que conforman la primera fase del estudio.....	224

Gráfico 21.	Curso académico donde los participantes de la primera fase del estudio abandonan la titulación.....	226
Gráfico 22.	Porcentaje de participantes que no poseen el título de Grado al no superar el nivel b1 de una lengua extranjera.....	227
Gráfico 23.	Porcentaje de estudiantes de Pedagogía que presentan dificultades durante cuarto curso.....	227
Gráfico 24.	Porcentaje de estudiantes de Educación Primaria que presentan dificultades durante cuarto curso.....	228
Gráfico 25.	Porcentaje de estudiantes de Educación Infantil que presentan dificultades durante cuarto curso.....	228
Gráfico 26.	Porcentaje de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que presentan dificultades durante cuarto curso.....	228
Gráfico 27.	Análisis de correspondencia simple, motivos personales.....	230
Gráfico 28.	Gráfico de ponderación de la variable “curso académico” y motivos familiares que generan abandono.....	231
Gráfico 29.	Análisis de correspondencia múltiple, motivos familiares.....	232
Gráfico 30.	Gráfico de ponderación de la variable “curso académico” y motivos socioeconómicos que generan abandono.....	233
Gráfico 31.	Análisis de correspondencia múltiple, motivos socioeconómicos.....	234
Gráfico 32.	Gráfico de ponderación de la variable “curso académico” y motivos académicos que generan abandono.....	235
Gráfico 33.	Análisis de correspondencia múltiple, motivos académicos.....	236
Gráfico 34.	Dendograma que utiliza una vinculación de Ward para clasificar perfiles de estudiantes que abandonan una titulación.....	238



# INTRODUCCIÓN

La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trajo consigo un importante proceso de reestructuración del sistema universitario provocando importantes reformas institucionales. Reformas que, a su vez, debían realizarse sin perder la calidad y la excelencia como valores esenciales. Sin embargo, la universidad es actualmente una de las instituciones educativas con mayor índice de abandono, lo que provoca que los niveles de éxito del sistema se pongan en cuestión desde diferentes agentes sociales.

El abandono de los estudios universitarios resulta ser un fenómeno tan relevante como problemático a nivel mundial debido a las elevadas tasas que presenta. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2019a) señala que el 20% de los estudiantes que inician estudios terciarios no logran finalizarlos. Según las últimas estadísticas que publicó Eurostat (2020), Malta es el país con mayor abandono universitario con un 18,4%, seguido por España con un 18,3% y en tercer lugar encontramos a Rumanía con un 18,1%.

Si analizamos el porcentaje de estudiantes que abandona una titulación de Grado, podemos ver que este porcentaje se incrementa notablemente. Según el último informe que publicó el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEPF, 2019a), el 30% de los estudiantes abandonan las universidades españolas, principalmente durante el primer año de estudios. La tasa de abandono en el primer año de Grado, de la cohorte de nuevo ingreso 2014-2015, se sitúa en 21,5%.

Si continuamos poniendo el foco en el territorio español, y más concretamente, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde se centra el estudio para esta tesis doctoral, informes recientes como el publicado por la Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal (AIReF, 2020) ponen de manifiesto que el índice de abandono universitario en Andalucía resulta considerablemente superior a la media del conjunto del sistema universitario español.

Los datos expuestos, preocupantes si tenemos en cuenta que las instituciones europeas se plantearon como objetivo reducir el abandono universitario al 10% en el año 2020, acarrearán múltiples consecuencias a nivel académico y estructural en la Educación

Superior, así como efectos socioeconómicos que se dejan sentir en el alumnado, la institución universitaria y el Estado en su conjunto (Agudo Franco, 2017; Patrick et al., 2016). Cuando un estudiante abandona una titulación sufre una situación de fracaso que le produce daño y sufrimiento psicológico; problemática que se extiende a su familia. La institución universitaria también se ve afectada, pues el fracaso de sus estudiantes pone en tela de juicio la eficacia del personal docente, la organización del plan de estudios, los recursos disponibles, etc. Finalmente, para el Estado supone un desequilibrio en el sistema de Educación Superior que afecta al conjunto de la sociedad, por los enormes costes económicos que invierte sin alcanzar los objetivos formativos esperados en la población (González et al., 2007).

En tiempos de austeridad económica, como el que vivimos actualmente, el capital juega un papel muy importante. Por ello, en términos de rentabilidad la inversión en educación deja de serlo si se registran elevados niveles de abandono universitario (Corominas Rovira, 2001).

Con el objetivo de descifrar el fenómeno de abandono universitario, distintas investigaciones se han centrado en establecer modelos teóricos explicativos del mismo, identificando las causas y motivos que lo generan. A partir de las aportaciones de Becker (1964), Spady (1970), Tinto (1975), Bean (1985) y Ethington (1990), la literatura señala cinco modelos diferenciados: psicológico, sociológico, economicista, organizacional e interaccionista. El modelo psicológico entiende que el abandono universitario es consecuencia de las características personales de los estudiantes. Según el modelo sociológico estas características están sujetas a factores externos que interfieren en el desarrollo universitario de los alumnos. En el modelo economicista, se agrupan aspectos puramente económicos, ya que un estudiante abandona la universidad al invertir tiempo, energía y recursos económicos en una titulación que no le genera mayores beneficios que costes empleados. Bajo el modelo organizacional el abandono depende de las características organizativas de las que dispone la universidad. Y finalmente, el modelo interaccionista reconoce que la trayectoria de interacción de los estudiantes con los sistemas académicos y sociales de la universidad puede derivar en su distanciamiento de la institución.

El conjunto de todos estos modelos permite entender el abandono universitario como un fenómeno multicausal que se ve afectado por diferentes factores personales, familiares,

socioeconómicos e institucionales (Belloc et al., 2010; Lizarte Simon, 2017; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Por este motivo, cuando algunos investigadores como Díaz Peralta (2008) han querido replicar un modelo determinado se han encontrado con el carácter multidimensional del fenómeno.

A lo largo de esta tesis doctoral se pretende poner en valor la multidimensionalidad del abandono como objeto de estudio, analizando cómo los estudiantes vivencian diferentes situaciones que, finalmente, desencadenan en el abandono de los estudios. Para obtener una visión micro de cómo los estudiantes enfrentan esa situación, este trabajo se apoya en constructos de la teoría sociocultural para profundizar en los procesos internos que vivencian los estudiantes cuando tienen que tomar la decisión de abandonar sus estudios.

El enfoque sociocultural formulado por Vygotsky será, por tanto, el marco teórico de referencia en la segunda fase de esta investigación. De acuerdo con Martínez Rodríguez (1999), Carrera y Mazzarella (2001), la teoría sociocultural permite ir al origen del fenómeno y estudiarlo en su desarrollo, por lo que teniendo en cuenta la finalidad del presente estudio, este enfoque se revela como el más idóneo para nuestro trabajo. En él indagaremos en las diferentes situaciones de abandono universitario, para llegar así a comprenderlas e interpretarlas, sirviéndonos de la perspectiva de los propios estudiantes y contemplando los elementos esenciales de interacción que se generan entre ellos y el contexto desencadenante de abandono. Para ello, debemos prestar especial atención a aquellos agentes (docentes, grupos de iguales y familia) que intervienen como mediadores en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes, para conocer la eficacia de sus acciones en la resolución de la problemática del abandono universitario.

La consecución de este estudio nos va a permitir descubrir qué estrategias metodológicas facilitan la retención de los estudiantes en el sistema universitario. De acuerdo con Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2017), algunas medidas de actuación ya implantadas a nivel europeo, como los sistemas de información previa a la matriculación en la universidad, los programas de acogida, de orientación a estudiantes de nuevo ingreso y planes de tutorización durante la formación universitaria, pueden resultar útiles. Sin embargo, siguen siendo insuficientes. Por ello, en busca de mejorar la tasa de éxito académico debemos desarrollar acciones que permitan mayores niveles de excelencia en las instituciones de Educación Superior (Heublein, 2014). Además, autores como Ross (2016) afirman que el hecho de que la población posea estudios superiores puede llegar a

generar mayores beneficios individuales y sociales, ya que pueden elevar la tasa de empleo y favorecer la movilidad social, dando lugar a mayores ganancias y estilos de vida más saludables.

La estructura de este trabajo se divide en cuatro partes claramente diferenciadas. La primera se corresponde con el marco teórico, en el que se presentan los pilares teórico-científicos fundamentales sobre los que se sustenta y apoya este estudio. Cabe destacar que, esta primera parte consta de tres capítulos. El primer capítulo trata de acercar al lector al concepto de abandono universitario, analizando las distintas definiciones que se han ido utilizando a lo largo de la historia. Debido al carácter multidimensional del fenómeno tratamos de sistematizar los diferentes modelos teóricos que se han acuñado, poniendo énfasis en la multiplicidad de variables que intervienen en la trayectoria universitaria de los estudiantes. Además, mostramos los enfoques metodológicos que han utilizado otros investigadores para identificar cuáles son estas variables. De este modo, podremos conocer cómo se ha abordado el tema objeto de estudio.

El segundo capítulo parte de las aportaciones de la teoría sociocultural de Vygotsky para entender el abandono como un proceso situado en un espacio-temporal concreto y limitado que posee una cultura determinada y que se corresponde con la propia universidad en la que dicho abandono sucede. Cuatro son los constructos fundamentales en los que centramos el estudio del abandono universitario, desde una perspectiva micro: 1) actividad, 2) mediación, 3) internalización y 4) privilegiación. Profundizar en las vivencias a las que se enfrentan los estudiantes cuando deben tomar la decisión de abandonar resulta relevante a nivel científico, así como de cara a la toma de decisiones políticas.

En el tercer capítulo tratamos de situar las políticas educativas que se han desarrollado sobre el abandono universitario, tanto a nivel internacional como nacional. A nivel internacional detallamos las iniciativas gubernamentales e institucionales que se han puesto en marcha en la última década con la intención de reducir el abandono en la Educación Superior. A nivel nacional, se exponen las diferentes políticas implementadas en España, desde un plano socioeconómico, académico y personal, en función de los factores asociados al abandono universitario. Prestamos especial atención a las iniciativas desarrolladas en la propia Universidad de Sevilla, pues la valoración que realicen los

estudiantes de ellas permitirá continuar con el análisis de este estudio y dirigirlo hacia nuevas formas de afrontar la problemática del abandono universitario.

En la segunda parte de esta tesis se presenta el diseño metodológico de la investigación, que corresponde con el cuarto capítulo. Dicho capítulo especifica, en primer lugar, los objetivos científicos del estudio. Cabe destacar que estos objetivos suceden a partir de dos fases progresivas en el tiempo, las cuales marcan el desarrollo de los siguientes apartados. La primera fase transcurre desde que el estudiante se incorpora al sistema universitario hasta que decide abandonar una determinada titulación; la segunda, se centra en analizar el proceso de abandono desde la perspectiva interna del estudiante que decide abandonar. El capítulo se completa con la población y muestra que resulta en cada una de las fases del estudio a partir de los criterios de selección establecidos. A continuación, se presentan los instrumentos de recogida de datos que han sido utilizados en cada fase, explicando el proceso de creación de los mismos. Y finalmente, se detallan las distintas técnicas de análisis de datos según los objetivos de investigación formulados en nuestro estudio.

En la tercera parte de la tesis, se exponen los resultados obtenidos del análisis de los datos desarrollados. Atendiendo a la primera fase del estudio, se elabora el quinto y sexto capítulo. El capítulo cinco presenta la validez y fiabilidad del instrumento de recogida de datos utilizado en la primera fase del estudio. Los resultados obtenidos proporcionan información relevante sobre las cualidades que poseen los ítems del cuestionario y la calidad de sus escalas en base al objeto de estudio, centrado en el estudio de variables asociadas al abandono universitario.

En el sexto capítulo se presentan e interpretan los resultados obtenidos en la primera fase del estudio, en función de los objetivos científicos que la conforman. Así, en primer lugar, analizamos las circunstancias personales, familiares y académicas que suceden en los estudiantes que deciden abandonar un grado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Seguidamente, se exponen los motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar y el momento en el que los estudiantes abandonan, para crear una cronología del abandono universitario que advierta en qué momento diferentes situaciones generan abandono. Tras establecer asociaciones entre curso académico de abandono y situaciones que lo generan, identificamos perfiles de

estudiantes que abandonan sus estudios, para poder adentrarnos en la segunda fase del estudio.

La presentación e interpretación de los resultados obtenidos en la segunda fase del estudio se realizan en el séptimo capítulo. Estudiando el discurso de estudiantes que abandonan la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla tratamos de analizar el proceso de abandono universitario que éstos vivencian. En primer lugar, analizamos los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación. Concretamente, identificamos la figura o agente mediador a la que recurre el estudiante para pedir ayuda ante la presencia de una problemática, así como el tipo de ayuda recibida según el agente mediador seleccionado. En segundo lugar, identificamos el tipo de privilegiación que realiza cada estudiante, pues nos interesa conocer el motivo por el cual decide elegir un determinado agente mediador para hacer frente a las situaciones adversas que se le presentan. Y finalmente, estudiamos el nivel de interiorización de la ayuda recibida durante el proceso de abandono. De este modo, podremos conocer la valoración de una figura efectiva que permita aumentar la eficacia de la ayuda, así como los procesos de mediación más idóneos en la resolución de la problemática.

La última parte de este trabajo corresponde con el capítulo ocho. En este capítulo se exponen las principales conclusiones del estudio en base a los objetivos científicos planteados, contrastando los hallazgos con investigaciones recientes. En líneas generales, estas conclusiones permiten entender las diferentes situaciones de abandono universitario y conocer los elementos esenciales de interacción que se generan entre estudiante y contexto desencadenante de abandono. De igual modo, que se responden a algunas interrogantes sobre el abandono, se plantean otras nuevas que sirvan de prospectiva de cara a futuros estudios y se exponen las limitaciones encontradas durante la realización de la presente tesis doctoral.

**PARTE I.**  
**MARCO TEÓRICO DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**



**CAPÍTULO 1.**  
**EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS**  
**UNIVERSITARIOS**



# CAPÍTULO 1. EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

## 1. INTRODUCCIÓN

El abandono de los estudios universitarios es un fenómeno problemático a nivel mundial. Desde la década de los setenta ha sido y es motivo de múltiples estudios de investigación, de frecuentes referencias en la prensa, y de continuas reflexiones políticas, dada su importancia y gravedad en el sistema de Educación Superior. Sin embargo, y en contra de lo que se puede deducir de su constante estudio, el abandono de la universidad continúa siendo actualmente un problema sobre el que existe escasa aprehensión colectiva.

A lo largo de este capítulo pretendemos acercarnos al propio concepto de abandono, analizando las múltiples definiciones que se han ido acuñando a lo largo de la historia y realizando consideraciones sobre el proceso de abandono en estudiantes de nuevo ingreso. Tras analizar la literatura científica observamos que es necesario estudiar el fenómeno desde un enfoque integral, que permita identificar variables que intervienen en la trayectoria universitaria de los estudiantes, desde el periodo de admisión a un programa universitario hasta el momento en el que se produce el abandono.

Las investigaciones se han centrado en enlazar diferentes aspectos personales, familiares, socioeconómicos, e institucionales que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes, con la intención de crear marcos explicativos del abandono universitario. Tratando de conocer los diferentes casos de abandono, nos centramos en sistematizar los diferentes modelos teóricos que se han acuñado a la hora de explicar el fenómeno, poniendo énfasis en las variables que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes. Conviene señalar que todos los estudiantes conviven con multiplicidad de variables que intervienen en su trayectoria académica. Sin embargo, solo aquellos estudiantes que padecen la influencia de estas variables se plantean abandonar sus estudios.

Para finalizar el capítulo mostramos los enfoques de investigación que han utilizado los distintos investigadores a la hora de descubrir qué variables son relevantes en el abandono universitario. Se trata de métodos predictivos de abandono que analizan el fenómeno

desde dos perspectivas diferenciadas: enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo. Conocer las ventajas y desventajas de cada una de ellos es necesario para saber qué metodología debemos utilizar en nuestro estudio sobre abandono universitario. Cada método posee características particulares que lo diferencia del resto.

## **2. EL CONCEPTO DE ABANDONO UNIVERSITARIO**

El término de abandono universitario es un concepto complejo por las múltiples definiciones que ha ido adquiriendo (Ribeiro, 2005; Silva et al., 2007; Thoelsen y Laursen, 2014; Viale, 2014). Según el proyecto Alfa-GUÍA, destinado a la gestión universitaria integral del abandono en diferentes países latinoamericanos y de la Unión Europea, la mayoría de los conceptos se reducen a un evento puntual que se produce cuando un estudiante decide desligarse de la carrera universitaria que había iniciado. De este modo, se concibe al abandono como el cese de la relación formativa entre el estudiante y la institución educativa antes de alcanzar una titulación (Proyecto Alfa Guía DCI-ALA/2010/94, 2013).

A veces resulta difícil determinar cuándo debe o puede considerarse que un estudiante ha abandonado sus estudios. Por ello, la literatura científica se ha centrado en concretar cómo debe medirse y caracterizarse al abandono en la Educación Superior. La métrica más frecuente hace referencia al espacio de tiempo existente en el cese de la relación formativa entre el estudiante y la titulación en la que se había matriculado (Proyecto Alfa Guía DCI-ALA/2010/94, 2013). Así, el Ministerio de Educación considera como estudiante que abandona al que no se ha matriculado en dos o más periodos académicos consecutivos y no ha finalizado la titulación iniciada (MECD, 2016). Éste indicador, utilizado frecuentemente para medir la tasa de abandono, se caracteriza por su sencillez. Sin embargo, no resulta útil para conocer la variedad de situaciones y causas que acompañan a un evento tan complejo como es el abandono universitario.

Todas las definiciones afirman que el fenómeno es multidimensional, resulta de la interacción de una serie de variables personales, familiares, socioeconómicas e institucionales que influyen en la decisión del estudiante de interrumpir sus actividades académicas (Barrero Rivera, 2015). Por ello, el problema de abandono debe analizarse desde una perspectiva más amplia, es decir, conviene considerar no solo si se produce o

no una salida de la carrera iniciada sino qué sucede posteriormente en el estudiante cuando decide salir, dado que dicha salida podría estar inicialmente prevista por el estudiante.

En general, el término de abandono se asocia a una situación de repercusiones negativas. Cabrera et al. (2006a) consideran el abandono como un fracaso académico que conlleva consecuencias sociales que van más allá del plano individual. No obstante, este fenómeno también posee una parte positiva, en la cual se puede incluir los casos en los que el estudiante toma la decisión de abandonar para optar por una mejor preparación académica o para tener más éxito en la consecución de su proyecto formativo (Proyecto Alfa Guía DCI-ALA/2010/94, 2013).

Con la intención de homogeneizar las diferentes situaciones, la literatura científica se ha centrado en clasificar el abandono desde diferentes ópticas (Castaño et al., 2008; Elías Andreu, 2008; Espíndola y León, 2002; Espinoza et al., 2012; González Fiegehen, 2005; Silva Laya, 2011; Tinto, 1989). Todas ellas adquieren relevancia, dada la gran diversidad de situaciones que afectan en el desempeño de los estudiantes.

## 2.1. CATEGORÍAS DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

A continuación, se especifican aquellas categorías de abandono que aportan una mayor información sobre el fenómeno. En líneas generales, estas categorías relacionan el concepto con la evolución que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento de un estudiante que decide dejar un programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior.

### a) EL ABANDONO UNIVERSITARIO SEGÚN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES

La primera categoría tiene en consideración los diferentes momentos en los que se produce el abandono. Autores como Castaño et al. (2008) y Malagón et al. (2007) diferencian entre abandono precoz, temprano y tardío.

El *abandono precoz* se origina cuando un estudiante ha sido aceptado por la universidad, pero decide no matricularse. Este tipo de abandono puede ser más o menos relevante

según sea el proceso de inscripción que se realiza en las distintas instituciones de Educación Superior. Conviene señalar que algunas titulaciones, como Bellas Artes, Traducción e Interpretación y Ciencias de la Actividades Física y del Deporte, así como diferentes instituciones privadas, realizan pruebas de acceso específicas que suponen un gasto extra para el estudiante (YAQ, 2017).

Con *abandono temprano* se hace referencia a aquel que se produce en los primeros semestres de la carrera. A nivel social, este tipo de abandono adquiere mayor importancia que cualquier otro abandono. Según datos estadísticos del MEFP (2019a) y la OCDE (2017), a lo largo del primer año de estudios es cuando se produce la mayor tasa de abandono universitario. Los estudiantes suelen presentar dificultades a la hora de ajustarse al contexto, ya que transitar del ambiente conocido y relativamente seguro del instituto al mundo de la universidad, en el cual cada uno debe valerse por sí mismo, resulta difícil (Bradley, 2017).

El *abandono tardío* se muestra después de haber realizado más de lo mitad de la titulación. Se caracteriza por ser el abandono más costoso debido a los años invertidos por el estudiante en una titulación que no ha logrado finalizar. Según el informe U-Ranking (Fundación BBVA, 2019) el gasto por alumno que abandona representa alrededor de 5.120€ anuales. Esta pérdida anual se dobla si el abandono se produce tras dos años de estudios y se triplica en el tercer año.

En la siguiente figura se muestra de forma gráfica la clasificación del abandono según la trayectoria académica de los estudiantes.

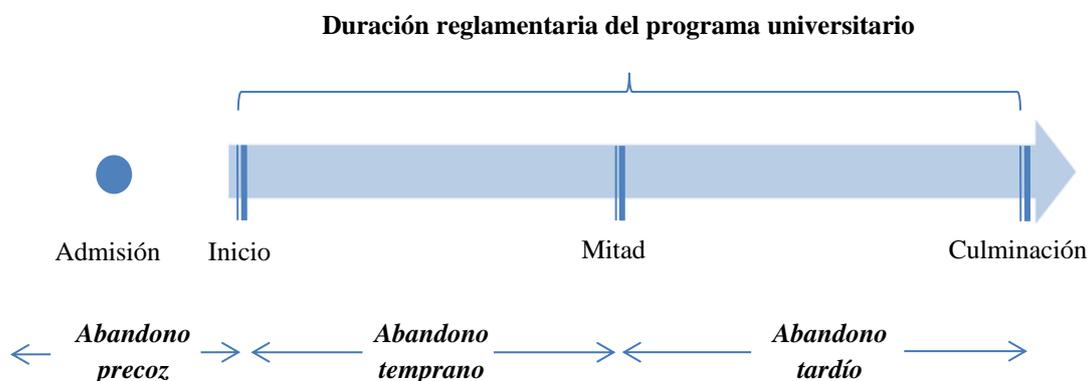


Figura 1. Clasificación del abandono universitario según la trayectoria académica de los estudiantes

Fuente: Adaptado de Castaño et al. (2004, p. 46)

b) EL ABANDONO UNIVERSITARIO SEGÚN EL GRADO DE PERMANENCIA DEL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD

Sin duda, uno de los principales calificativos del abandono es si el estudiante, tras dejar la titulación que había iniciado, continúa o no algún tipo de estudios. En este sentido, autores como Elias Andreu (2008) diferencia entre abandono definitivo o transitorio.

El *abandono definitivo*, también conocido como *deserción*, se produce cuando el estudiante deja el sistema universitario de manera definitiva para dedicarse a otras actividades distintas. De acuerdo con Kantrowitz (2009), el principal motivo de deserción es el conflicto de interés entre las labores de la universidad, el trabajo y el hogar.

En el *abandono transitorio*, el estudiante tras un periodo de tiempo sin matricularse decide retomar sus estudios o cambiarlos, redefiniendo sus preferencias. No todos los estudiantes que abandonan una institución quedan fuera del sistema de Educación Superior, pues numerosos abandonos son, en realidad, movimientos migratorios de estudiantes a otras universidades o resultan ser sólo una interrupción temporal de los estudios formales (Tinto, 1987).

Según el informe U-Ranking (Fundación BBVA, 2019) predomina el abandono definitivo entre los estudiantes españoles. Del 33% de alumnos que deja sin finalizar el Grado en el que se matriculó, el 21% abandona el sistema universitario sin obtener un título y el 12% restante cambia de estudios. Con la intención de mostrar gráficamente la clasificación del abandono según el grado de permanencia del estudiante en la universidad, presentamos la figura 2.

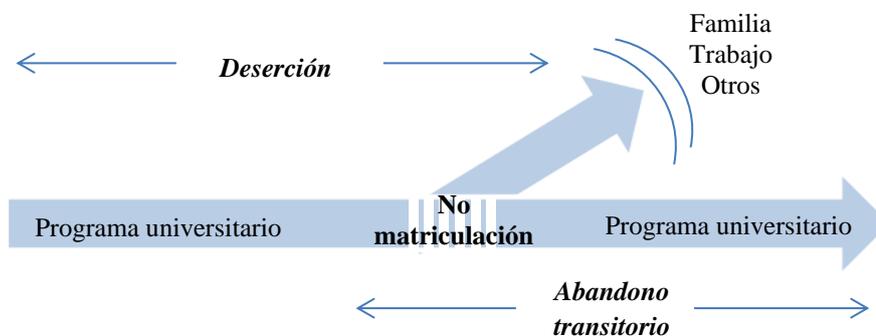


Figura 2. Clasificación del abandono universitario según el grado de permanencia del estudiante en la universidad

Fuente: Elaboración propia (2019)

c) EL ABANDONO UNIVERSITARIO SEGÚN EL ESCENARIO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cabe destacar que el destino de los estudiantes que abandonan de manera transitoria da lugar a una nueva clasificación: abandono interno o externo (Abarca y Sánchez, 2005; Elias Andreu, 2008).

El *abandono interno* se produce cuando el estudiante que ha abandonado una titulación inicia otros estudios diferentes en la misma institución. En la mayoría de los casos sucede durante los primeros semestres como consecuencia de elegir una carrera a partir de motivaciones incorrectas o no haber recibido orientación adecuada antes de ingresar a la universidad (CMD - Universidad de Chile, 2008; Hernández-Jiménez et al., 2020; Íñiguez et al., 2016; Torres, 2018).

Sin embargo, si el estudiante inicia estudios en otra institución se genera *abandono externo*. Según Corominas Rovira (2001), el estudiante puede seguir manteniéndose en la misma titulación, aunque por causas de insatisfacción interna, externa o por circunstancias vitales se traslada a otra universidad. También puede ocurrir que el estudiante prosiga su formación académica en otro tipo de estudios de nivel inferior al universitario (ciclos formativos, enseñanzas no regladas, etc.).

La figura 3 muestra la clasificación del abandono universitario según el escenario del sistema educativo.

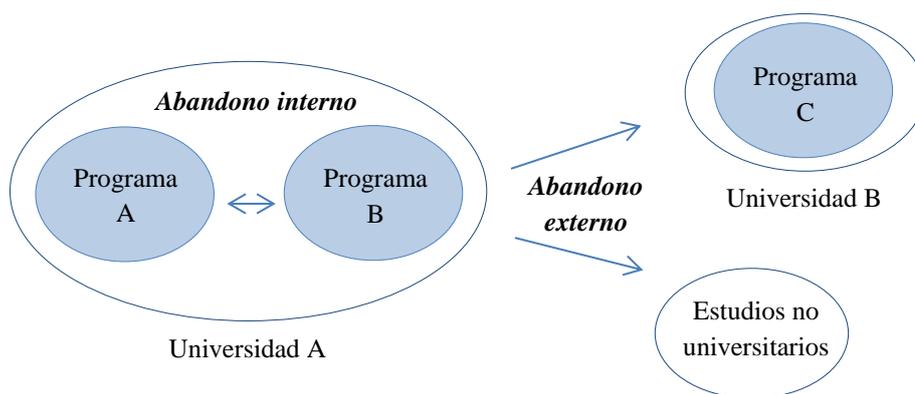


Figura 3. Clasificación del abandono universitario según el escenario del sistema educativo

Fuente: Adaptado de Castaño et al. (2004, p. 46)

## 2.2. ASPECTOS A TENER EN CUENTA SOBRE EL PROCESO DE ABANDONO UNIVERSITARIO EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO

Las diferentes clasificaciones sobre el abandono en la Educación Superior prestan especial atención a aspectos que tienen que ver con el comportamiento del estudiante en el acceso a la universidad o la permanencia en un programa universitario. Sin embargo, en un enfoque integral sobre el proceso de abandono universitario también tiene importancia la trayectoria académica previa del estudiante (Soria-Barreto y Zúñiga-Jara, 2014).

Conviene señalar que el estudiante que está realizando una titulación puede haber abandonado previamente otra titulación o simplemente haber superado una prueba específica como la EBAU, anteriormente conocida como selectividad. En este sentido, un estudiante que inicia un programa universitario puede estar en situación de tener que cursar toda la carga académica para la obtención del título o tener una parte convalidada y, en consecuencia, poder acceder a un curso superior. A nivel científico, es necesario considerar ambas poblaciones, aunque se presta especial atención al colectivo más numeroso que es aquel que accede al sistema universitario sin haber abandonado previamente otra titulación y, por consiguiente, no tiene ninguna materia convalidada.

El Proyecto Alfa Guía DCI-ALA/2010/94 (2013) corrobora que, dada la dificultad de seleccionar con precisión al colectivo que abandonó una titulación universitaria previamente, se trabaja sobre los estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso, definida como: “Conjunto de estudiantes que se matriculan por primera vez en primer año (semestre) de la carrera (titulación) T de la Universidad U en el período académico X” (p. 13). Sin embargo, con la intención de mostrar la parte positiva del fenómeno a futuros aspirantes al sistema, los estudios sobre abandono universitario también deberían centrarse en el colectivo que logra redirigir su trayectoria académica gracias a la opción de abandonar interna o externamente el sistema de Educación Superior.

En este sentido, se observa que el abandono universitario es un fenómeno dinámico que se encuentra en continua evolución. Como se observa en la figura 4, los estudiantes universitarios pueden seguir múltiples trayectorias a la hora de abandonar una titulación de Educación Superior.

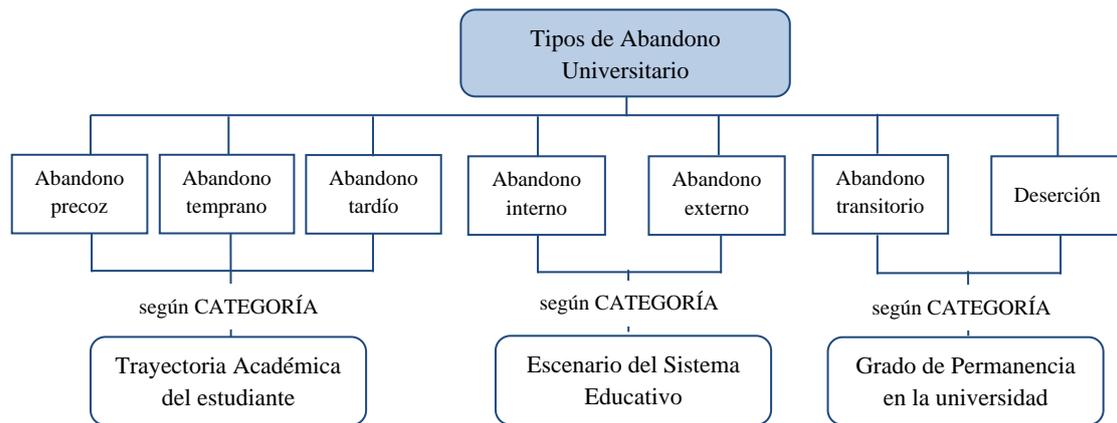


Figura 4. Tipología de abandono universitario según las categorías establecidas

Fuente: Elaboración propia (2020)

Para lograr una mayor comprensión del fenómeno, es necesario indagar sobre los modelos teóricos que se han ido desarrollando a lo largo de la historia, resultado de la revisión de varios estados del arte realizados en los últimos años por diversos investigadores.

### 3. MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

El abandono universitario ha sido explicado a lo largo del tiempo de diferentes formas y desde varios puntos de vista. Según el proyecto Alfa Guía DCI-ALA/2010/94 (2013), la diversidad de formas de tratar el fenómeno está relacionada con el aumento de la producción investigativa y la ampliación del campo de conocimiento que cobra interés, especialmente en la última década, en diferentes instituciones de Educación Superior.

En líneas generales, la revisión de los estudios revela que el abandono universitario oscila entre dos macro tendencias explicativas: una que sitúa las causas del abandono en el propio estudiante y otra que las ubica en el entorno socioescolar (Tinto, 2005).

Teniendo en cuenta que ninguna de estas dos tendencias ha logrado incidir de manera significativa en la reducción del problema, los investigadores han comenzado a enlazar diferentes factores o aspectos, propios de ambas tendencias, para crear marcos explicativos más amplios y potentes a la hora de entender los diferentes casos de

abandono universitario y así, potenciar la persistencia estudiantil (Mori Sánchez, 2012). En este sentido, podemos diferenciar claramente cinco modelos de análisis: 1) psicológico, 2) sociológico, 3) economicista, 4) organizacional e 5) interaccionista.

### 3.1. MODELO PSICOLÓGICO

Desde el modelo psicológico se plantea que los rasgos de la personalidad del estudiante influirían en la finalización de sus estudios. Este primer modelo puede explicarse a través de la teoría de acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975), quienes sugieren que las intenciones de un individuo son el resultado de sus creencias, aquellas que influyen sobre sus actitudes y le llevan a manifestar un determinado comportamiento. Según los autores, la intención conductual del individuo es una función de dos determinantes básicas: la actitud hacia la conducta y las normas subjetivas que percibe el individuo de su entorno social. Por lo que, la decisión de abandonar o persistir en un programa universitario se ve influenciada por las conductas previas de los estudiantes, sus actitudes acerca del abandono o la persistencia y la influencia de las normas subjetivas acerca de estas acciones, que transforman una intención conductual en un comportamiento detallado. En ocasiones, este comportamiento llega a modificar las creencias acerca de las consecuencias de actuar, así como las creencias normativas subjetivas que posee el propio alumnado. Por regla general, el abandono se concibe como resultado de un debilitamiento de las intenciones iniciales y la persistencia, como un fortalecimiento de las mismas. Con la intención de mostrar gráficamente la teoría de Fishbein y Ajzen (1975) presentamos la figura 5.

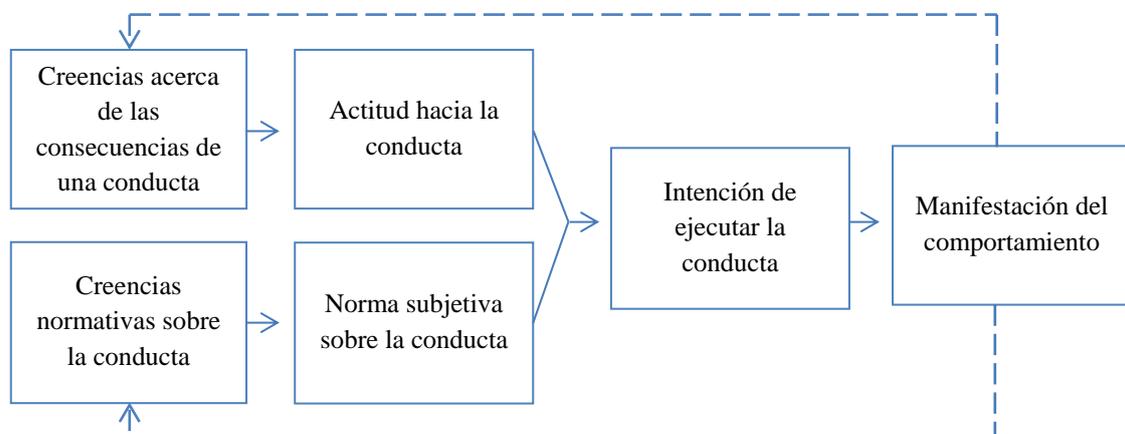


Figura 5. Teoría de Fishbein y Ajzen (1975)

Fuente: Adaptado de Himmel (2002, p. 97)

Attinasi (1986) expandió este modelo al incorporar la idea de que el abandono y la persistencia se ven influenciados por el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de ingresar en el sistema de Educación Superior. Tras realizar una evaluación del resultado de dicho análisis, los estudiantes deciden su permanencia o abandono.

Por otro lado, Ethington (1990) generó una teoría más compleja, basándose en los autores anteriores e incorporando las conductas de logro de Eccles et al. (1983) que engloban atributos personales, tales como la perseverancia, la elección y el desempeño. Una de las principales premisas de Eccles et al. (1983) es que el rendimiento académico previo del estudiante influye en su desempeño futuro al actuar sobre su autoconcepto académico, su percepción acerca de las dificultades de los estudios, así como sus metas y expectativas hacia el éxito. Conviene destacar que, recibir apoyo por parte de la familia incide sobre el autoconcepto, así como sobre el nivel de aspiraciones.

Ethington (1990) demostró empíricamente que el nivel de aspiraciones tiene efecto directo sobre los valores. Además, observó que las expectativas de éxito dependían del autoconcepto académico de los estudiantes y de su percepción acerca de las dificultades de los estudios. En la siguiente figura mostramos gráficamente como, según Ethington, los valores y las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la decisión de permanecer o abandonar la universidad.

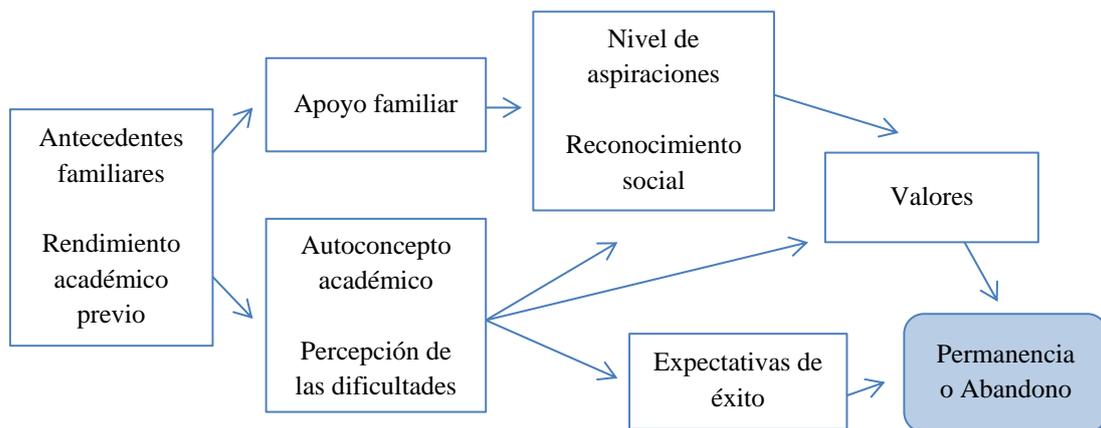


Figura 6. Teoría de Ethington (1990)

Fuente: Adaptado de Himmel (2002, p. 98)

Otro de los autores que considera relevantes las características personales de los estudiantes es Seligman (1990). En su estudio, el autor concluye que el optimismo del

alumnado ejerce un efecto positivo en el desempeño académico, favoreciendo la persistencia en los estudios. En esta línea, Ford (1992) y Latiesa (1992) establecen que la motivación de los estudiantes para lograr sus metas radica en su seguridad y capacidad intelectual para completar sus estudios. Por el contrario, si los estudiantes muestran falta de compromiso o insatisfacción hacia el sistema, prevalece la probabilidad de abandonar (Quintana, 1995).

En líneas generales, el modelo psicológico incorpora diferentes factores o aspectos individuales. Es decir, características personales del estudiante que justifican, con diferente grado de ajuste, la decisión de abandonar o permanecer en el sistema de Educación Superior.

### 3.2. MODELO SOCIOLÓGICO

Paralelamente al modelo psicológico surge el modelo sociológico, que resalta la influencia de factores externos al individuo en el abandono o permanencia universitaria junto con las características psicológicas mencionadas.

Una de las teorías más citadas, dentro de este modelo sociológico, sobre abandono universitario es la de Spady. Basándose en la teoría de suicidio de Durkheim, Spady (1970) define el abandono como resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la Educación Superior. Conviene recordar que, el suicidio, según Durkheim (1951), es consecuencia de una ruptura entre el individuo y el sistema social que lo acoge debido a la imposibilidad del individuo de integrarse en la sociedad. La posibilidad de suicidio aumenta cuando existe una baja conciencia moral y el individuo siente escaso apoyo de su entorno como consecuencia de su baja afiliación social.

Spady (1970) aduce que el medio familiar es una de las numerosas fuentes que afectan al nivel de integración social de los estudiantes, porque los expone a expectativas y demandas difíciles de alcanzar. La integración plena del individuo en el sistema universitario requiere de respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas sociales y académicos que rodean a la Educación Superior.

Si analizamos la figura 7, podemos observar que el ambiente familiar influye sobre el nivel académico de los estudiantes y la congruencia normativa. Ambos repercuten a su vez en el rendimiento académico, provocando efectos sobre el desarrollo intelectual de

los estudiantes. El apoyo de pares también incide en este desarrollo intelectual, que tiene efecto sobre la integración social. Ésta última repercute en la satisfacción del estudiante con su programa universitario y contribuye a reafirmar o no su compromiso institucional. Michavila y Esteve (2011) consideran que una buena integración social favorece la persistencia gracias a la motivación del estudiante, que debe generar redes de soporte social con sus compañeros.

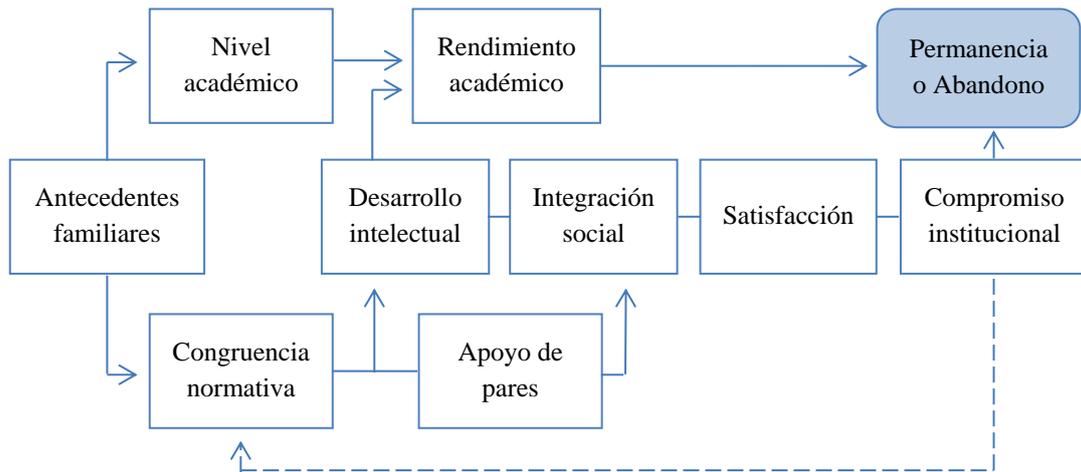


Figura 7. Teoría de Spady (1970)

Fuente: Adaptado de Himmel (2002, p.99)

Si los efectos señalados no se producen en un sentido positivo; es decir, el rendimiento académico de los estudiantes es insatisfactorio, existe un bajo nivel de integración social y, por ende, la satisfacción del estudiante y su compromiso institucional decaen, se genera una alta probabilidad de que el estudiante decida abandonar su programa universitario. Por el contrario, si las influencias señaladas se encuentran en la dirección acertada y son congruentes con la situación inicial, el estudiante logrará superar con éxito su trayectoria académica acorde con sus expectativas propias y con las institucionales. En este sentido, el estudiante permanecería dentro del programa y en la institución hasta lograr su título de Grado.

### 3.3. MODELO ECONOMICISTA

Otro modelo de construcción teórica es el modelo economicista, que subraya la influencia de características socioeconómicas sobre el proceso de abandono universitario. En

particular, este modelo atiende a las realidades derivadas de éstas características y que influyen en el desarrollo de los estudiantes.

Según la revisión realizada por Donoso y Schiefelbein (2007), el modelo economicista se fundamenta en dos enfoques teóricos: costo-beneficio y focalización de subsidio. El enfoque de costo-beneficio se centra en explicar el abandono desde la percepción de los estudiantes al postular que un alumno permanece en el sistema universitario cuando percibe que los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios universitarios son superiores que los derivados de otras actividades alternativas, como por ejemplo desempeñar un trabajo (Himmel, 2002).

Cabrera et al. (2006a) coinciden con este planteamiento, señalando que este enfoque proviene de la teoría del capital humano. De acuerdo con Becker (1964), Schultz (1961) y Thurow (1970), los autores enuncian que el abandono universitario se produce cuando un individuo decide invertir su tiempo, energía y recursos económicos fuera de la universidad; aunque es difícil que los estudiantes puedan realizar prospecciones acerca de las ventajas que un futuro trabajo le ofrece ante la posibilidad de seguir estudiando. Por tal motivo, se le considera poco realista (Cabrera et al., 2006a).

Para poder explicar la relevancia de este enfoque hay que considerar el peso del factor económico junto con el contexto social e institucional que rodea al estudiante (González et al., 2007), pues sólo de este modo podremos entender por qué en países como EEUU la principal causa de abandono son las dificultades económicas que afectan, principalmente, a las minorías étnicas y sociales del país.

En una revisión posterior realizada por Díaz Peralta (2008) se observa nuevas investigaciones sobre este tema, como las realizadas por Cabrera et al. (1993) y St. John et al. (2000). A pesar de coincidir con los autores anteriores en distinguir un modelo basado en el enfoque costo-beneficio, estas nuevas investigaciones explican un segundo enfoque denominado focalización de subsidio.

La focalización de subsidio entiende que la entrega de subsidios es una forma de influir sobre el abandono universitario. Estos subsidios están destinados a grupos de estudiantes que presentan limitaciones económicas a la hora de costear sus estudios y permanecer en el sistema universitario. De acuerdo con Himmel (2002), este enfoque permite equiparar a los estudiantes en su capacidad de pago y potenciar el impacto efectivo que ocasionan

las ayudas económicas sobre el abandono de la Educación Superior. De este modo, la reducción del pago de matrícula, la concesión de una beca o un crédito a bajo interés constituyen factores de peso en la posibilidad de permanecer en el sistema universitario. Claramente, se observa que las tasas de abandono varían dependiendo de la cantidad y duración del subsidio que reciben los estudiantes (Ishitani y DesJardins, 2002). Desafortunadamente, las dificultades económicas provocan un impacto importante en el abandono temprano (Ozga y Suskmandan, 1998).

Como se observa en la figura 8, las características demográficas e institucionales también deben tenerse en cuenta en este enfoque, aunque solo como una forma de controlar las posibles variaciones que pueden producir factores ajenos a lo económico en el proceso de abandono universitario (Gairín et al., 2010).

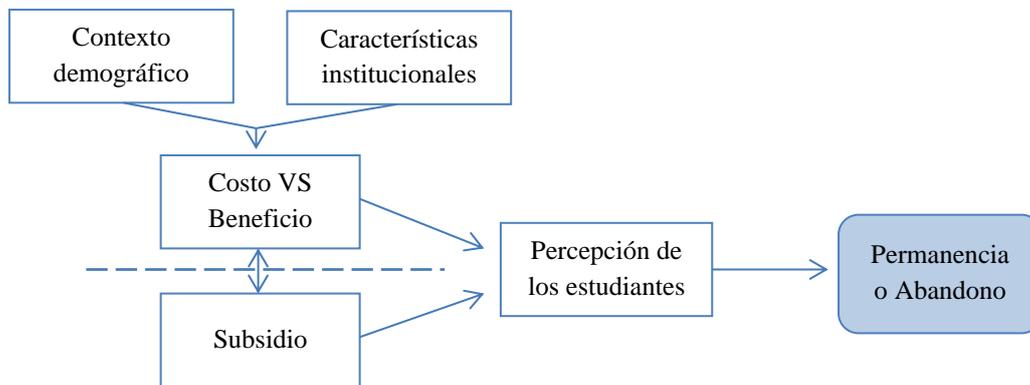


Figura 8. Modelo economicista del abandono universitario

Fuente: Adaptado de López Medialdea (2014, p. 63)

De esta forma, el modelo economicista no sólo tiene relación con los costos-beneficios que perciben los estudiantes del sistema universitario, sino con las ayudas financieras que se proporcionan a los sectores más necesitados. Desde este modelo, se pone de manifiesto que la situación actual de cambio en el precio de la matrícula o la reducción de becas, repercute en la toma de decisiones de los estudiantes, quienes reconsideran los costos y beneficios que supone la obtención de un título universitario.

### 3.4. MODELO ORGANIZACIONAL

En Europa, el debate sobre abandono universitario se sitúa en torno a las características organizativas de las instituciones de Educación Superior (González et al., 2007). En este

sentido, surge el modelo organizacional que intenta explicar el abandono universitario desde la calidad de la docencia, prestando especial atención a los recursos humanos y materiales que existen en las instituciones al servicio de los estudiantes (Braxton et al. 2000; Díaz Peralta, 2009; Gairín et al., 2010).

Para Escandell et al. (1999), los estudiantes que abandonan una titulación tienden a eximirse de culpabilidad, al considerar que los elementos que les llevan a tomar esta decisión están únicamente relacionados con la docencia. Conviene destacar que, las relaciones entre profesor y alumno son de vital importancia a la hora de estudiar la calidad de la docencia (Macías Gómez, 2001). La actitud personal y el discurso de los docentes inducen a aprender, generando motivos para que los estudiantes conecten sus propias intuiciones con las explicaciones y dando respuesta, de este modo, a sus interrogantes e intereses personales.

En esta línea, Thomas (2002) señala la importancia de la función docente en el primer año de estudios. Pues, los profesores deben lograr, mediante su labor docente, que los estudiantes sientan satisfacción por la titulación elegida. Si el docente no es capaz de hacer ver al alumnado la importancia de sus estudios, puede provocar un conflicto entre docencia y expectativas de los estudiantes, pudiendo inducir a tomar la decisión de abandonar tras no encontrar lo esperado. Lo cierto es que, las expectativas de los estudiantes no siempre pueden ser cubiertas por las instituciones, ya que los jóvenes tienden a construir expectativas basadas en información poco veraz a través del ambiente que perciben, las referencias de otros individuos, o su propio enfoque hacia una titulación (Huesca y Castaño, 2007).

Estas situaciones ponen de manifiesto la necesidad de optimizar los servicios de orientación preuniversitarios y universitarios, así como la puesta en marcha de actividades que permitan presentar los planes de estudios, contenidos de una titulación, salidas laborales, etc. Según Walsh et al. (2009) los servicios de apoyo disponibles en las instituciones juegan un papel muy importante en la integración del estudiante, y más si se considera el abandono como resultado de la relación entre los estudiantes y sus planes de estudio.

En una investigación más actual, Lillis (2012) también afirma que la relación entre docentes y estudiantes afecta a la decisión de abandonar, aunque esta relación se ve mermada por el actual sistema de acreditación universitaria. Según afirma Domínguez et

al. (2012), los docentes disponen de un espacio y tiempo muy reducido para atender a las necesidades de los alumnos debido a la gran carga burocrática del sistema donde se premia más la investigación que la atención al alumnado o la tutoría. En este sentido, la labor de tutoría y orientación queda a expensas de la buena voluntad del quehacer docente y no se utiliza como un recurso de prevención del abandono universitario. De Garay Sánchez (2004) añade que la prevención del abandono requiere, además, de programas de orientación, desarrollo de seminarios o actividades culturales organizadas en la universidad para mejorar el clima institucional.

Por otro lado, es conveniente que los docentes no sólo piensen en qué enseñar, cómo enseñar o con qué medios, recursos y actividades enseñar. También deben plantearse si los contenidos elegidos se transmiten de forma correcta al alumnado, teniendo presente cómo aprende o cuáles son sus dificultades para comprender la información que están recibiendo (Macías Gómez, 2005). En esta línea, Cammelli (2011) corrobora que los estudiantes de primer año logran permanecer en la universidad cuando reciben orientación durante el ingreso y durante su período académico.

En la siguiente figura se observa cómo la percepción del estudiante hacia el contexto universitario, en conjunción con su integración social y académica, se relaciona con la decisión de abandonar la universidad.

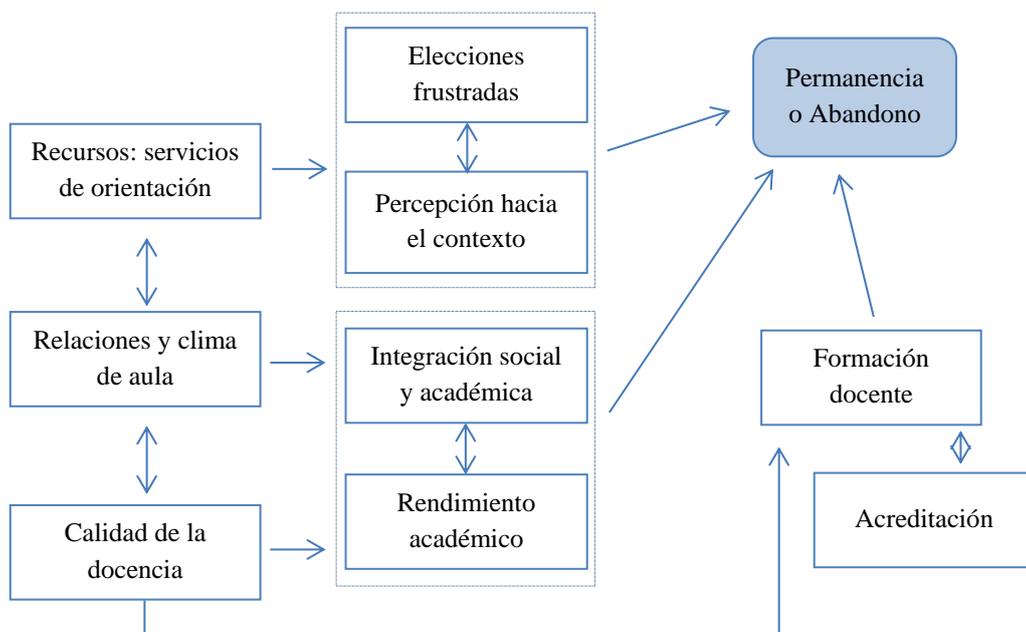


Figura 9. Modelo organizacional del abandono universitario

Fuente: Adaptado de López Medialdea (2014, p. 60)

A modo de síntesis, el modelo organizacional considera que la decisión de abandonar se ve influenciada por la estructura y organización del propio sistema. En este modelo conviven distintas características como la disposición de recursos humanos y materiales, la relación del profesor con el alumnado y la calidad de la docencia.

### 3.5. MODELO DE INTERACCIÓN

En la línea de la integración y adaptación de los estudiantes al sistema universitario, Tinto (1975) es el autor más relevante en los estudios sobre abandono. Destaca por incorporar al modelo de Spady (1970) la teoría de intercambio de Nye (1979), la cual asume como principio que las personas tienden a evitar conductas que implican algún tipo de coste y, por ende, buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales.

De acuerdo con Tinto, los estudiantes emplean la teoría de intercambio a la hora de integrarse social y académicamente en una institución. Esta integración se genera bajo los términos de compromiso institucional y metas académicas. Si un estudiante percibe que los beneficios de permanecer en la universidad son superiores a los costes personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), permanecerá en la institución. Por el contrario, si el estudiante percibe que otras actividades brindan recompensas más altas, tenderá a abandonar.

A nivel general, Tinto reconoce que la trayectoria que sigue las interacciones de los estudiantes con los sistemas académicos y sociales de la universidad puede derivar en un alejamiento o acercamiento hacia la institución de Educación Superior.

El modelo estima que, a medida que el estudiante transita por la Educación Superior, diversas variables favorecen la adaptación hacia la institución que seleccionó, pues ingresa a ella con un conjunto de características que inciden en su experiencia universitaria. Estas características atienden a antecedentes familiares como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, a la vez que, a aspectos personales o de la experiencia académica preuniversitaria. Dichos atributos se combinan para influir sobre el compromiso inicial hacia la institución, así como para lograr el objetivo de alcanzar la titulación.

Según Tinto, la integración académica incluye las variables rendimiento académico y desarrollo intelectual; así como la integración social abarca la frecuencia de interacciones positivas entre estudiantes y docentes. El autor considera que la integración académica favorece en mayor medida la permanencia universitaria del estudiante, logrando alcanzar la meta de graduarse.

Como se observa en la figura 10, cuanto más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención del título de Grado, será menos probable que abandone. Así como, cuanto mejor sea su rendimiento académico e integración social, ya que favorecerá la permanencia universitaria.

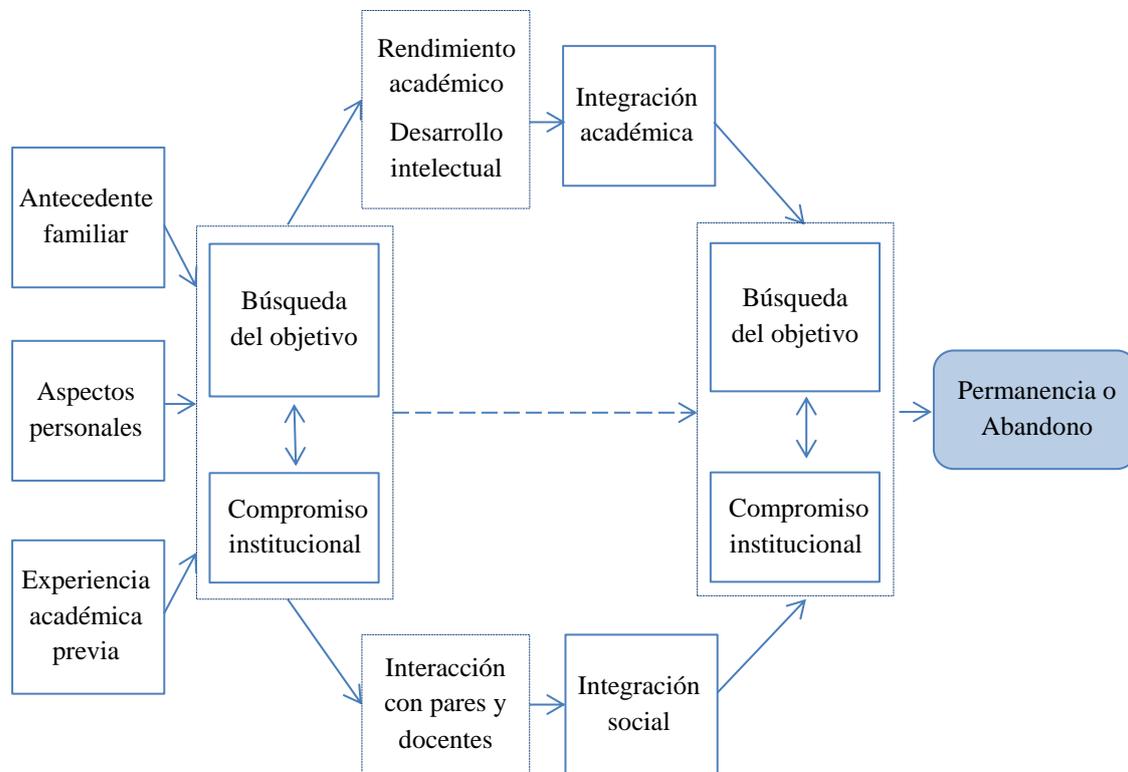


Figura 10. Teoría inicial de Tinto (1975)

Fuente: Adaptado de Himmel (2002, p. 104)

En estudios posteriores, Tinto (1987, 1993, 1997) menciona otros elementos que confirman la permanencia universitaria. En primer lugar, el autor destaca la habilidad de persistencia. Según Tinto (1987) los estudiantes más persistentes logran salir adelante ante la presencia de adversidades. Conviene destacar que, esta habilidad no es sólo una cualidad individual, sino que también es un reflejo del contexto social y académico que rodea al estudiante.

En 1993, Tinto da especial importancia a las comunidades de aprendizaje cooperativo, al creer que los estudiantes aprenden más cuando se juntan y comparten el proceso de aprendizaje. Concretamente, el aprendizaje cooperativo es útil para el desarrollo de habilidades cognitivas, así como para la adquisición de habilidades sociales y emocionales. Además, mediante este tipo de aprendizaje las particularidades de cada estudiante no son vistas como barreras sino como riquezas y valores añadidos. La principal ventaja del aprendizaje cooperativo es que el alumnado sabe que su logro está unido al de sus compañeros gracias a la interacción social y académica entre pares.

Posteriormente, Tinto (1997) afirma que las experiencias positivas en el aula, así como la participación en diferentes actividades extracurriculares organizadas por la institución aumentan el compromiso institucional del estudiante, favoreciendo su adaptación.

En este sentido, la teoría inicial de Tinto (1975) se ve modificada por autores como Gairín et al. (2010), quienes corroboran que la profundización en el análisis del modelo inicial de integración, correspondiente al año 1975, permite crear un nuevo modelo de persistencia (véase figura 11). Aquí, se observa que el aula es una encrucijada de variables que reúnen aspectos sociales y académicos.

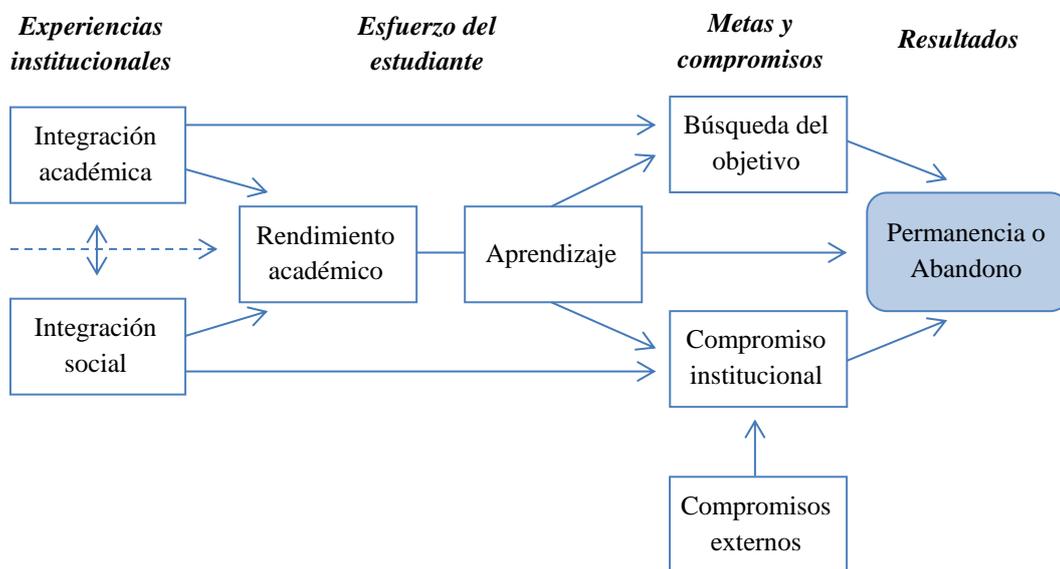


Figura 11. Modelo de persistencia de Tinto (1997)

Fuente: Adaptado de Gairín et al. (2010, p. 22)

Por otro lado, Bean (1985) subraya que existen factores externos a las instituciones que pueden ser de enorme relevancia, ya que influyen sobre las actitudes y decisiones de los

estudiantes durante el transcurso de la etapa universitaria. El autor añade al modelo de Tinto las características del modelo de productividad de Price (1977) que se desarrolla en el contexto de las organizaciones laborales.

En su aproximación al estudio del abandono, Bean sustituye las variables del ambiente laboral por otras más adecuadas al entorno de la Educación Superior. El autor sostiene que el abandono universitario es análogo a la productividad al considerar las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar) como predictoras de la permanencia. En concreto, este autor asume que las intenciones conductuales se configuran a lo largo de un proceso donde las creencias modelan las actitudes y éstas, a su vez, intervienen sobre las intenciones conductuales.

Por otro lado, Bean (1985) postula que las creencias están afectadas por los diferentes componentes de la institución universitaria. Éstos son la calidad de los programas universitarios, las interacciones con los docentes y con los pares (véase figura 12).

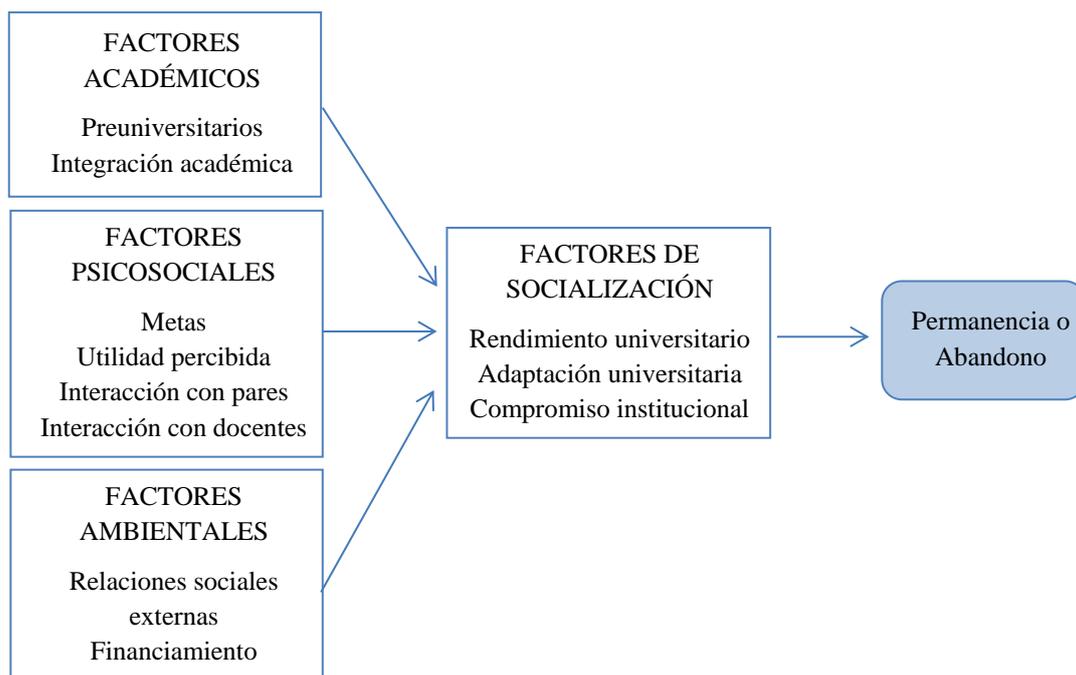


Figura 12. Teoría de Bean (1985)

Fuente: Adaptado de Himmel (2002, p. 104)

A lo largo de su estudio, Bean señala la importancia de que el estudiante esté satisfecho con sus estudios y considera que esta satisfacción es similar a la obtenida con el trabajo, sentimiento que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar.

Si un estudiante presenta baja satisfacción personal con su proceso formativo se planteará abandonar la universidad.

En investigaciones más recientes, Bean y Vesper (1990) confirman que algunos factores no cognitivos, como la actitud, el interés, la motivación y la satisfacción, son muy significativos en el abandono voluntario; aunque vienen acompañados de otros factores individuales, familiares, socioeconómicos e institucionales.

En este sentido, Díaz Peralta (2008), tras revisar la literatura existente sobre el abandono universitario, genera un modelo conceptual con los diversos factores que participan en el fenómeno. Hablamos de características preuniversitarias, individuales, familiares, socioeconómicas e institucionales que influyen sobre la integración social y académica de los estudiantes.

Según el autor, el estudiante decide abandonar cuando su integración académica y social es baja, ya que repercute en su grado de motivación. En cambio, si el estudiante está integrado en el sistema, el grado de motivación aumenta y con ello la probabilidad de permanecer en la universidad.

Como se refleja en la figura 13, la integración social está mediada por las características individuales, familiares y socioeconómicas del estudiante. Sin embargo, la integración académica está influenciada por las características preuniversitarias e institucionales. Todas estas características conviven de forma equilibrada en el estudiante durante su periodo de formación. En el momento en que este equilibrio se rompe, se produce abandono universitario.

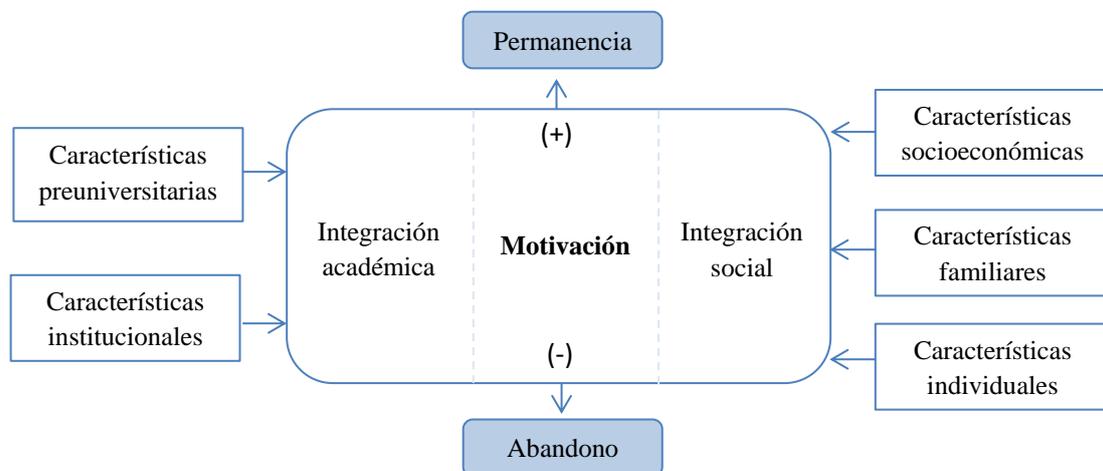


Figura 13. Modelo conceptual del abandono universitario

Fuente: Adaptado de Díaz Peralta (2008, p. 78)

A pesar de la relevancia de los modelos teóricos explicados anteriormente, resulta complejo explicar el fenómeno de abandono en base a un tipo específico de variables. Por ello, cuando algunos investigadores, como Díaz Peralta (2008), han querido replicar un modelo determinado de abandono universitario se han encontrado con el carácter multidimensional del fenómeno. En este sentido, González et al. (2007) resaltan que el hecho de abandonar se atribuye a la suma de variables de distinta índole, que van desde lo institucional e individual hasta lo relacional y sistemático. Es decir, el fenómeno de abandono no se debe a una sola causa, sino, como muestran las investigaciones actuales, a múltiples variables que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes (Belloc et al. 2010; Elias Andreu, 2008; Lizarte Simon, 2017; Tejedor y García-Valcárcel, 2007)

#### **4. VARIABLES ASOCIADAS AL ABANDONO UNIVERSITARIO**

Tal y como acabamos de señalar, las investigaciones más recientes ponen de manifiesto que el abandono universitario es un fenómeno problemático que responde a múltiples variables relacionadas entre sí. Con la intención de prevenir el efecto de este tipo de abandono, se ha desarrollado una gran cantidad de estudios enfocados en analizar las características personales, familiares, socioeconómicas e institucionales que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes. Tener en cuenta cada una de estas características es esencial para realizar actuaciones pro-activas de evitación del abandono, así como, para lograr la captación de nuevos estudiantes y promover el desarrollo de políticas de acción orientadas hacia la calidad de la Educación Superior (Di Prieto y Cutillo, 2008; Jung y Kim, 2018; Rué Domingo, 2014).

En un estudio realizado por Munizaga et al. (2018) se observa que el número de variables asociadas al fenómeno asciende a 254 y todas ellas responden a aspectos concretos que han sido analizados en los diferentes modelos explicativos del abandono universitario. Entre este conjunto de variables, consideramos importante destacar la influencia de 1) variables personales y relativas al entorno de los estudiantes, 2) variables relativas a la interacción sujeto-institución y 3) variables relativas al tiempo de permanencia en la universidad, ya que son las que pueden tener un mayor impacto en la problemática del abandono universitario.

#### 4.1. VARIABLES PERSONALES Y RELATIVAS AL ENTORNO DE LOS ESTUDIANTES

El primer grupo de variables remite a modelos teóricos explicativos de carácter psicológico, sociológico y economicista. A partir del modelo psicológico, se agrupan aspectos personales que permiten diferenciar a los estudiantes que finalizan sus estudios de aquellos que no lo logran. En línea con Ethington (1990), prestamos especial atención a aspectos inherentes a la formación académica preuniversitaria de los estudiantes, pues permiten conocer qué tipo de alumnado ha tenido la oportunidad de ingresar en la universidad y así, proponer medidas de actuación adaptadas a sus necesidades educativas, con la intención de reducir la tasa de abandono universitario.

Centrándonos en los aspectos personales debemos señalar la importancia de la *edad*, el *sexo*, el *origen étnico* y el *estado civil* de los estudiantes. Al Ghanboosi y Ayedh (2013), en un intento de dibujar las tendencias de abandono, analizan los datos de los registros publicados anualmente en dos universidades de los Emiratos Árabes y la información de los retiros obtenidos para concluir que el abandono universitario afecta fundamentalmente a los estudiantes más jóvenes, dada su escasa *madurez vocacional*. Conviene destacar que un 82% de los alumnos que ingresan en la universidad tienen menos de 25 años (OCDE, 2017).

Autores como García de Fanelli (2014), tras realizar una revisión bibliográfica de distintas fuentes publicadas entre 2002 y 2012, resaltan que los estudiantes no tradicionales con edades superiores a 25 años también abandonan la universidad. Sin embargo, las causas de estos abandonos son diferentes porque se atribuyen principalmente a la *necesidad de destinar tiempo al trabajo y a la familia*.

El estudio estadístico multivariado realizado por Severiens y ten Dam (2012) atribuye la *necesidad de cuidar de hijos u otros miembros de la familia* al sexo femenino. Sin embargo, los hombres abandonan sus estudios para *insertar en el mundo laboral*. En este sentido, se observa que el abandono también está relacionado con el sexo de los estudiantes. En líneas generales, las investigaciones señalan que el abandono de los hombres prevalece sobre el de las mujeres, a pesar de ser menor el porcentaje de hombres matriculados en la universidad (Casquero y Navarro, 2010; Castaño et al., 2008; Rodríguez et al., 2013).

Numerosos estudios evidencian que determinadas poblaciones compuestas por *minorías étnicas* o grupos específicos, como minusválidos y deportistas de alta competición, tienen un mayor riesgo de abandono universitario (Fonseca y García, 2016; Gairín et al., 2013; Rué Domingo, 2014). En ocasiones, pertenecer a un grupo étnico implica poseer una *lengua materna* diferente a la oficial en la que se imparten las clases; en otras, conlleva *sufrir experiencias de discriminación y prejuicio* que tienen consecuencias negativas no solo en los resultados de aprendizaje, sino también en la adaptación social de los estudiantes (Abbate Vaughn, 2008; Cabrera et al., 2014). Bajo esta premisa, Planas et al. (2011) señalan la importancia de potenciar una acción tutorial que contribuya a la personalización de la educación, atendiendo a la integridad de la persona, previendo las dificultades de aprendizaje ante los estudios y evitando fenómenos como el abandono universitario gracias al ajuste de la respuesta educativa a las necesidades particulares de los estudiantes.

Conviene señalar que, uno de los grupos minoritarios del sistema universitario está compuesto por estudiantes casados, dado que presentan graves dificultades para *compaginar estudios y cuidados familiares* (Stoessel et al., 2015). Autores como Oloriz y Fernández (2013), mediante combinaciones lineales, se centran en conocer la influencia del estado civil en el abandono universitario. A pesar de que la mayoría de los estudiantes que ingresan en la universidad están solteros, el abandono universitario afecta con mayor fuerza a estados civiles diferentes, como casado, divorciado o viudo.

Por regla general, los estudiantes que declaran estar casados superan la edad de 25 años y son portadores de la etiqueta ‘trabajador’. Angoitia y Rahona (2007) declaran que los estudiantes que acceden actualmente a la Educación Superior dejan de ser estudiantes tradicionales (jóvenes, sin cargas familiares, ni trabajos laborales) al convertirse en estudiantes trabajadores (mayores de 22 años que trabajan un mínimo de 15 horas lectivas). Así, se observa que la universidad está sufriendo un cambio, no solo pasa de ser una universidad elitista a una universidad más democratizada en sus bases estudiantiles, sino que también deja de ser una universidad homogénea para convertirse en una universidad crecientemente heterogénea (Ariño Villaroya, 2008). Esta heterogeneidad contempla, entre otros aspectos, la trayectoria personal de los estudiantes y las razones que les impulsan a cursar estudios universitarios; conviviendo en un mismo escenario, estudiantes que proceden de un itinerario convencional, con otros procedentes del

mercado laboral, que encuentran en la formación universitaria la mejor opción para seguir creciendo a nivel profesional.

En este punto, hay que señalar los aspectos inherentes a la formación académica preuniversitaria de los estudiantes, pues repercuten sobre su trayectoria universitaria. En general, no se ha prestado excesiva atención al proceso desarrollado por los estudiantes de forma previa al abandono de los estudios y se ha descuidado el análisis de los factores que influyen sobre la intención de abandonar de cara a realizar programas preventivos. Para reducir el abandono universitario se requiere de un profundo conocimiento del fenómeno en todo su conjunto, lo que implica el análisis de factores académicos previos a la universidad tales como la *información recibida para elegir una titulación*, la *nota de acceso a la universidad*, el *tipo de estudios cursados* y el *centro de procedencia*.

Duque et al. (2013) realizan una investigación cuantitativa en tres universidades catalanas, con el propósito de identificar los factores que influyen en la trayectoria de los estudiantes y en su relación con la intención de abandonar. El estudio muestra que el 51% de los alumnos se había planteado abandonar sus estudios en alguna ocasión, siendo los motivos más comunes de abandono la *elección equivocada de la carrera* y la *discrepancia de expectativas*. Por regla general, los estudiantes presentan *dificultad a la hora de elegir* a los 17 o 18 años una carrera universitaria (García de Fanelli, 2014; Nieman, 2013) o no obtienen la información adecuada para tomar esta importante decisión (Castejón et al., 2015; García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015). En este sentido, Silver Wolf et al. (2017) afirman que más información y *orientación* antes del acceso podría reducir el índice de abandono temprano. Los estudiantes más propensos a abandonar durante el primer año deben recibir una información más detallada sobre el contenido del curso que van a impartir para que no se generen niveles elevados de *estrés* y *frustración* que repercuten desfavorablemente en la decisión de permanecer en la titulación elegida (Bernardo et al., 2014; Meyer y Thomsen, 2018).

La elección de una titulación, por otro lado, está influenciada por la nota de acceso que demanda cada institución. Esta nota de acceso, también se presenta como una variable que influye en el abandono, ya que existe una estrecha relación entre rendimiento académico previo y desempeño universitario. De hecho, no son pocos los estudios que confirman que el rendimiento académico previo correlaciona significativamente con el rendimiento en los estudios universitarios, encontrándose la mayor correlación en las

carreras técnicas y titulaciones experimentales. Según Bernardo et al. (2015) y Puertas y de Olivera (2017) poseer mejores calificaciones en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato reduce significativamente los riesgos de abandono universitario.

Por otro lado, se observa que los estudiantes que acceden a la universidad mediante Ciclos Formativos de Grado Superior son más propensos a abandonar que los estudiantes de Bachillerato (Clerici et al., 2015) y que los estudiantes que cursaron otra titulación universitaria (Maher et al., 2013). Este hecho pudiera deberse, según autores como Lassibille y Navarro (2008), a cierta escasez de *habilidades de estudio*, las cuales resultan necesarias para el éxito en la Educación Superior.

Hong et al. (2012) constatan que el uso de *estrategias de aprendizaje* y las *técnicas de estudio adquiridas en etapas previas* pueden tener una influencia decisiva en el desempeño académico de los estudiantes y condicionar su decisión de permanecer o abandonar la titulación. Además, si el centro donde realizan estudios preuniversitarios es público, el riesgo de abandono universitario aumenta (Bodin y Orange, 2018).

A pesar de la existencia de estas variables, Bethencourt et al. (2008) recogen que cuando los estudiantes manifiestan *ganas y motivación* en el momento de entrar en una titulación, la permanencia en la universidad está prácticamente asegurada. En este sentido, se observa que la perspectiva psicológica pone énfasis en la variable *autoestima*, que convierte al alumnado universitario en resiliente. Roso-Bas et al. (2016), usando como técnica estadística la correlación cruzada, corrobora que los alumnos con alta autoestima tienen mayor probabilidad de finalizar sus estudios y obtener el título de Grado universitario.

La figura que presentamos a continuación, trata de mostrar la relación existente entre las variables que conforman el modelo psicológico de abandono universitario. Si se analiza con detenimiento, se observa que este modelo incluye cada uno de los aspectos personales e inherentes a la formación académica preuniversitaria mencionados.

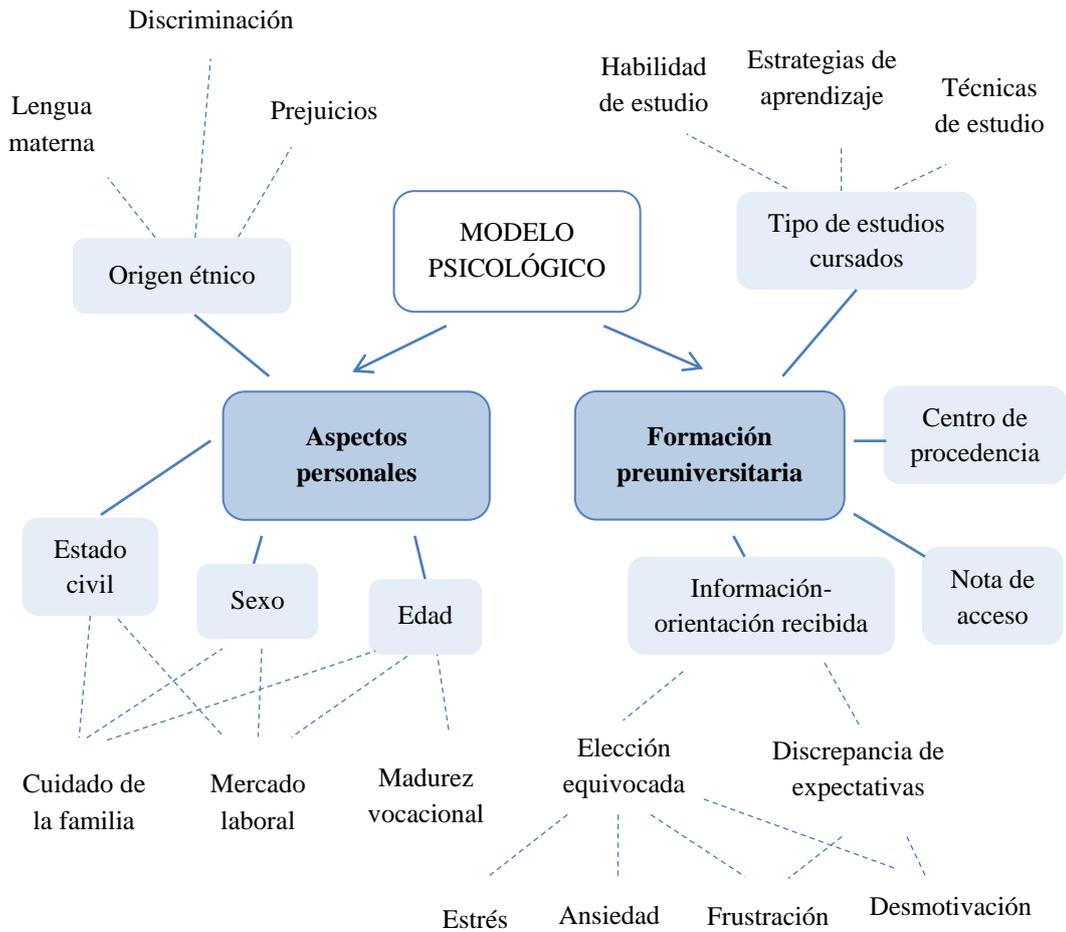


Figura 14. Relación entre variables personales y preuniversitarias que conforman el modelo psicológico del abandono universitario

Fuente: Elaboración propia (2019)

Desde el modelo sociológico nos centramos específicamente en aspectos familiares. De acuerdo con Spady (1970), la trayectoria de los estudiantes no solo depende de las características psicológicas mencionadas, también se ve influenciada por factores externos como el entorno familiar, que en ocasiones dificulta la integración del estudiante en el sistema de Educación Superior.

Tras la revisión de la literatura, observamos que el *tamaño de la familia*, el *tipo de vivienda*, el *nivel educativo y económico de los padres*, el *capital cultural* y la *presencia de dificultades*, constituyen los aspectos familiares de mayor influencia en el abandono universitario.

En primer lugar, el tamaño de la familia está constituido por el *número de hermanos* que posee el estudiante. Tras realizar un análisis discriminante, Casquero y Navarro (2010) subrayan que la probabilidad de abandonar aumenta cuanto mayor es el número de hermanos. Sin embargo, cuanto mayor es el número de hermanos de 16 años que estudian, menor es el riesgo de abandono, ya que esta variable refleja la preferencia de la familia por la educación y, probablemente, por mejores condiciones económicas.

Kuna et al. (2009), en busca de identificar las causas del abandono universitario a través de la técnica de explotación de información, analizan distintas investigaciones llevadas a cabo en universidades argentinas que utilizan el Sistema de Información Universitaria (SIU). Los resultados señalan que el riesgo de abandono aumenta al vivir alejado del centro de estudios, específicamente, en una vivienda que no es de propiedad (Jara et al., 2008) y que se encuentra fuera del entorno familiar (Cabrera et al., 2006a; Zanchin, 2017).

Conviene resaltar el *entorno familiar* de los estudiantes, pues la influencia del padre, la madre o adulto responsable del estudiante influye significativamente en su vida académica. Según Garbanzo Vargas (2007), un ambiente familiar propicio, marcado por el *compromiso* y la *convivencia democrática*, incide en un adecuado desempeño académico. Sin embargo, un ambiente autoritario o indiferente despierta actitudes negativas hacia el estudio.

Pelegrina et al. (2002), tras realizar análisis de varianza, subrayan que el comportamiento de los padres media en los resultados académicos de los estudiantes. Para favorecer la persistencia hacia el logro académico es conveniente que la familia estimule el placer por las tareas académicas y la curiosidad por el saber. Hay que tener cuidado con la *presión*, el *control* y las *expectativas que se ejerzan sobre los estudiantes* porque pueden repercutir negativamente en su rendimiento académico al generar situaciones de *estrés*. Por ejemplo, entornos familiares marcados por la violencia provocan resultados académicos negativos que conllevan al fracaso académico (Sages et al., 2013; Vélez-van-Meerbeke y Roa, 2005).

Aquellas familias que se caracterizan por conductas democráticas influyen de forma positiva en la motivación académica de los estudiantes, ya que despiertan actitudes efectivas por el estudio. Además, el *apoyo familiar* hacia la continuidad representa un primer paso para lograr el objetivo de obtener un título universitario.

Otro elemento no menos importante en el entorno familiar es el nivel educativo de los padres. Stephens et al. (2012), tras realizar un análisis de componentes principales, descubren que la probabilidad de abandonar una titulación disminuye cuanto mayor es el nivel educativo de la familia. La literatura destaca, especialmente, el nivel educativo de la madre por ser una variable de relevancia en esta temática. Marchesi (2000) considera que las madres dan mayor importancia a los deberes académicos y están más preocupadas por el desempeño de sus hijos, orientándolos hacia la continuidad de los estudios. Por ello, cuando el nivel académico de las madres es superior, los hijos perciben mayor apoyo hacia sus estudios y buscan alcanzar el objetivo de graduarse. Anteriormente, Castejón y Pérez (1998) afirmaban que este efecto es consecuencia de la decisión que toman los padres de delegar en las madres la educación de sus hijos.

Íntimamente ligado al nivel educativo de los padres se encuentra el capital cultural de la familia. Éste hace referencia al conjunto de fortalezas o activos sociales que posee gracias al derecho a la educación, la disposición de recursos económicos, el acceso a internet o las relaciones familiares marcadas por discusiones que propician el saber. Todo este capital cultural ejerce una influencia significativa sobre los resultados académicos de los estudiantes, favoreciendo la adaptación. Conviene destacar que, en los últimos años, el acceso a Internet se ha convertido en una poderosa causa de desigualdad (Garbanzo Vargas, 2007). Las personas que poseen recursos económicos de este tipo están más preparadas para adaptarse a la sociedad del conocimiento, pues tienen un valor añadido muy importante que es la posibilidad de ampliar su cultura.

En ocasiones, la trayectoria de los estudiantes se ve interrumpida por la presencia de dificultades familiares que generan desánimo. A pesar de su baja frecuencia, existen situaciones, como la presencia de una *enfermedad* o el *fallecimiento de un familiar*, que conducen a la decisión de abandonar los estudios universitarios (Bethencourt et al., 2008; Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya, 2020). En línea con Severiens y ten Dam (2012), los estudiantes que se ven más afectados por situaciones de este tipo son las mujeres, ya que sienten la necesidad de cuidar de la familia. Otras variables familiares asociadas al abandono de las mujeres son el *embarazo*, el *nacimiento de hijos* y el *matrimonio*.

Con la intención de agrupar cada una de variables familiares que conforman el modelo sociológico, presentamos la figura 15.

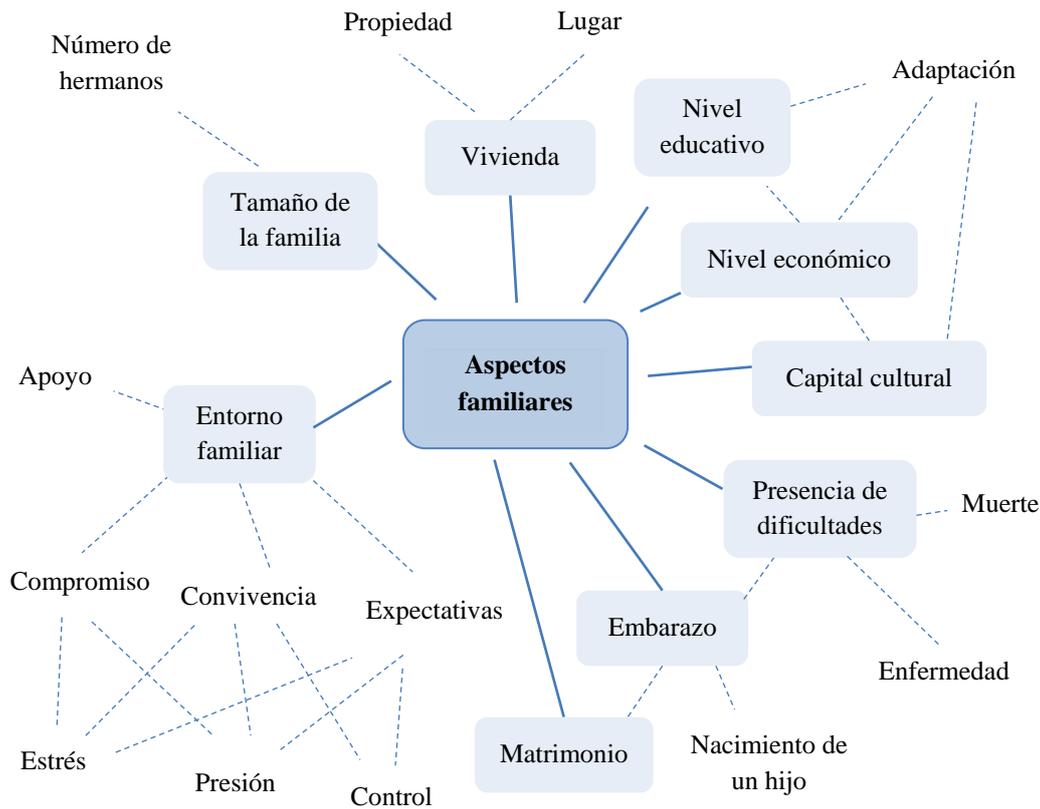


Figura 15. Relación entre variables familiares que conforman el modelo sociológico del abandono universitario

Fuente: Elaboración propia (2019)

Finalmente, a través del modelo economicista subrayamos la influencia de aspectos socioeconómicos que dificultan el desarrollo académico de los estudiantes. La literatura científica pone énfasis en el *poder adquisitivo* del estudiante, su *situación laboral*, el *modo de financiar los estudios*, la *falta de recursos económicos* para cubrir gastos de transporte, matrícula, materiales... y las *responsabilidades familiares* ante la *presencia de dificultades económicas*.

En un análisis cualitativo de 25 entrevistas semiestructuradas, Lehmann (2007) observa que los estudiantes de clase media experimentan dificultades académicas durante su transcurso universitario. Estas dificultades pueden ser causa de una falta de integración social, que provoca en el estudiante dudas competenciales sobre su capacidad para lograr un título universitario (Aries y Seider, 2005); o consecuencia de no poseer suficientes recursos económicos para costear los gastos que conlleva la universidad (Ariño y Llopis, 2011). Afortunadamente, los estudiantes que provienen de familias acomodadas tienen

mayor probabilidad de superar la Educación Superior (MDSyF, 2003), y con ello obtener una mejor situación laboral (Lehmann, 2007).

Conviene destacar que las oportunidades que ofrece el mercado laboral no son iguales para hombres que para mujeres. Según un informe estadístico de la OCDE (2010), las mujeres con títulos universitarios solo ganan el 71% de lo que ganan los hombres. Este hecho repercute en la toma de decisiones de los estudiantes. Severiens y ten Dam (2012) afirman que, ante la presencia de dificultades familiares, los hombres se incorporan al mercado laboral antes que las mujeres para poder obtener mayores beneficios económicos. Aún sin estudios superiores, los beneficios económicos para los hombres son superiores que para las mujeres sin título universitario (Evers y Mancuso, 2006; Jacob, 2002).

Es cierto que compatibilizar estudios con trabajo es difícil, ya que requiere mucho tiempo de dedicación. Por ello, el riesgo de abandono en los estudiantes que trabajan es mayor (Arce et al., 2015; García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015; Íñiguez et al., 2016; Sevilla et al., 2010). A través de un análisis de supervivencia, Castaño et al. (2008) descubren que depender económicamente de uno mismo en situación de estudiante aumenta el riesgo de abandono universitario. Sin embargo, trabajar el último año de carrera no afecta, pudiéndose compaginar responsabilidad académica y laboral.

Autores como Gury (2011) prestan especial atención al *número de horas* que dedican los estudiantes al trabajo. Tras realizar un análisis estadístico de eventos históricos de abandono en la Educación Superior Boliviana, Gury asiente que trabajar a tiempo parcial durante los primeros años universitarios aumenta la probabilidad de abandono, luego permanece insignificante.

Aquellos estudiantes que sufragan sus estudios gracias a la *ayuda económica de los padres* o algún organismo financiero tienen menos probabilidad de abandonar (Jones-White et al. 2014; Ononye y Bong, 2018). Sin embargo, si analizamos el sistema de *becas* en España, observamos que existe un desequilibrio entre el coste de la matrícula y las ayudas que proporciona el Estado. En el año 2009 el coste medio del crédito ECTS en las universidades públicas españolas era de 13,85€, aumentando a 18,51€ en el año 2015. Esta diferencia de casi 5€ supuso un aumento de la matrícula, de 800€ a más de 1.100€. A pesar de ello, la cuantía de las becas para el estudio se mantuvo en los mismos niveles

que en el curso académico 2006/2007 y tan sólo un 27% de los estudiantes recibieron beca (CRUE, 2016).

Además, en determinadas ocasiones, los alumnos que perciben beca no logran alcanzar la nota media exigida por la administración y se ven fuera de los criterios para obtener la beca el próximo curso. Este hecho provoca cambios sustanciales en el alumnado, que se plantea la decisión de abandonar a causa del incremento que supone una nueva matrícula (Sacristán, 2018). Y es que la diferencia se hace mayor a medida que el estudiante suspende y tiene que matricularse por segunda, tercera o cuarta vez en una asignatura.

Desafortunadamente, los cambios en las condiciones personales y familiares están fuertemente asociados a aspectos socioeconómicos que influyen en el abandono universitario. Long et al. (2006) subrayan que situaciones inesperadas como la *pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia*, la *muerte del padre* o la *necesidad de incorporarse al mundo laboral* son condicionantes que impiden a los estudiantes continuar sus estudios universitarios, pues se ven en la obligación de sostener a su familia.

En un estudio cualitativo, a través del análisis de 24 entrevistas, De los Ríos y Canales (2007) afirman que la combinación de responsabilidades familiares y económicas dificulta la trayectoria universitaria de los estudiantes, en particular a aquellos que no son tradicionales en el sistema universitario. Las variables socioeconómicas referidas manifiestan la vulnerabilidad de diversos grupos de estudiantes que no cuentan con una estructura familiar sólida que les ayude a aliviar los efectos que provocan dichas variables en su trayectoria universitaria. Esta situación debería ser considerada por las instituciones educativas y las políticas gubernamentales de Educación Superior, quienes suelen destinar los subsidios al acceso y no tanto a la permanencia universitaria.

Para mostrar las relaciones entre las distintas variables socioeconómicas, presentamos la figura 16.

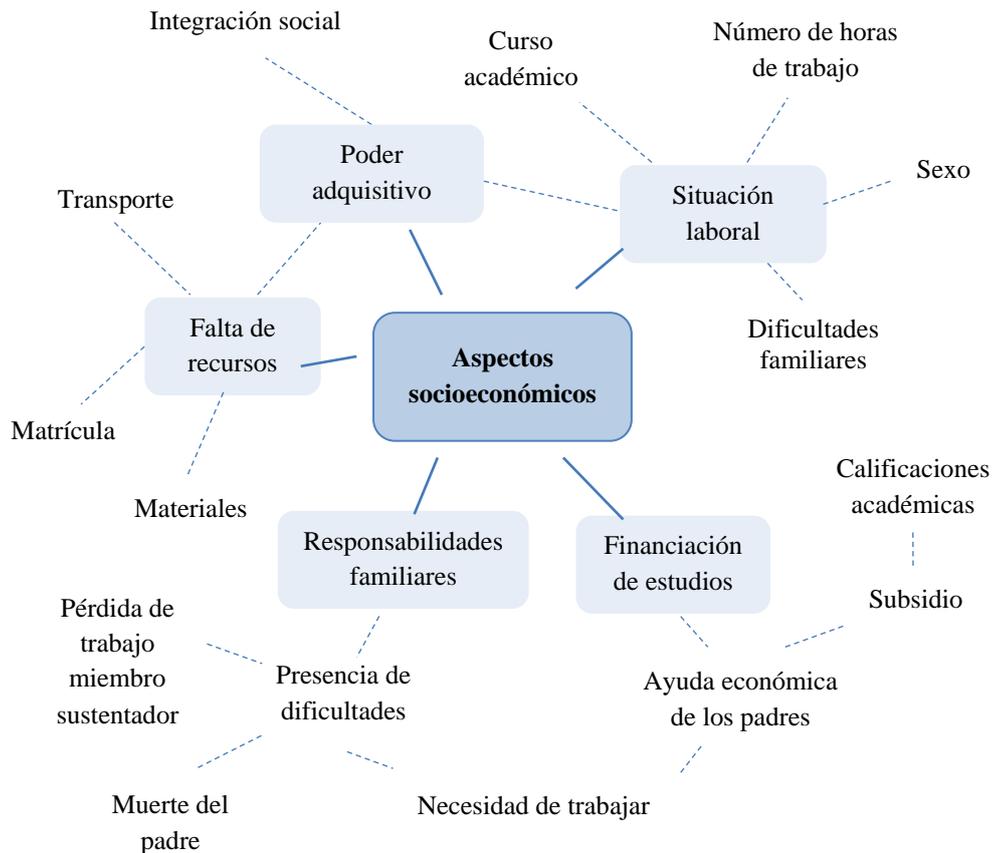


Figura 16. Relación entre variables socioeconómicas que conforman el modelo economicista del abandono universitario

Fuente: Elaboración propia (2019)

## 4.2. VARIABLES RELATIVAS A LA INTERACCIÓN SUJETO E INSTITUCIÓN

El segundo grupo de variables que hemos acuñado corresponde con modelos teóricos explicativos de carácter organizacional e interaccionista. A partir del modelo organizacional, agrupamos aspectos institucionales relacionados con la estructura y la organización del sistema universitario. Prestamos especial atención a las *características de los planes de estudio*, los *recursos humanos y materiales que poseen las instituciones*, la *calidad de la docencia* y las *relaciones interpersonales que se producen en el aula* entre estudiantes y docentes.

Conviene señalar que la multiplicidad de planes de estudio en las distintas instituciones dificulta el análisis de las variables organizativas que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes (Fonseca y García, 2016). Aun así, diversos autores como Tejedor y García-Valcárcel (2007) analizan qué variables de tipo organizacional interfieren en el desempeño académico de los estudiantes que pertenecen a distintas tipologías de centro: ciencias, biomédica, ciencias sociales, económicas-jurídicas y letras. Tras realizar combinaciones lineales entre las distintas variables, los autores observan que el excesivo *número de asignaturas* que los estudiantes deben cursar y el *carácter cuatrimestral* de las mismas inciden en su bajo rendimiento. Además, ante la *dificultad intrínseca de las materias* y la *exigencia de los profesores*, los estudiantes sufren cuadros de estrés y ansiedad que les genera dudas sobre su capacidad intelectual para superar con éxito la titulación elegida. Desafortunadamente, cuando prevalece el número de suspensos sobre el número de aprobados los estudiantes deciden abandonar antes que *extender su plan de estudios* en el tiempo (Esteban et al., 2017). Por otro lado, el excesivo *número de trabajos y exámenes* a lo largo de la titulación aumenta el nivel de frustración de los estudiantes, al generar demasiada carga académica que deben compaginar con su vida familiar y laboral (Castillo Sánchez, 2010).

Otras variables de tipo organizacional que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes son la *ratio profesor/estudiante*, el *horario de las clases* y el *número de clases prácticas* (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Las instituciones de Educación Superior deben crear espacios-temporales donde los docentes puedan reunirse con los estudiantes, entregarles retroalimentación sobre las actividades académicas desarrolladas y producir nuevas actividades que permitan aplicar los conocimientos a situaciones concretas para favorecer así la creación de redes académicas y sociales que ayuden a mejorar el clima educativo. Actuaciones de este tipo son esenciales durante el primer año de estudios. Los estudiantes que ingresan por primera vez en la universidad tienden a sufrir un ‘choque académico’ debido al cambio existente entre el instituto y la universidad. Por norma general, las clases universitarias están dedicadas a la instrucción, los estudiantes deben organizarse solos, gestionar su tiempo y recursos académicos, así como, compaginar su vida académica con actividades externas o trabajo (Lorenzo y Zaragoza, 2010).

Por otro lado, los estudiantes tienden a crear expectativas que no corresponden con la realidad universitaria. Los recursos humanos y materiales que posee la institución no

logran acaparar la atención de los estudiantes que deciden abandonar tras no encontrar lo esperado (Huesca y Castaño, 2007).

Entre los recursos humanos destaca la figura del docente, quien debe lograr que los estudiantes sientan *gusto y satisfacción por la titulación* elegida (Thomas, 2002). Es necesario que los profesores desarrollen estilos de aprendizaje personalizados y contextualizados a la especialización profesional de cada titulación para aumentar la motivación de los estudiantes (Aguilera Pupo, 2012). Una buena *actitud docente* favorece las relaciones interpersonales y la promoción del desarrollo intelectual del alumnado. Sin embargo, un mal discurso o la *falta de comunicación* entre estudiantes y docentes generan insatisfacción personal que induce a la decisión de abandonar.

Tejedor y García-Valcárcel (2007) señalan que la falta de *tratamiento individualizado*, las *deficiencias pedagógicas*, el *desarrollo de actividades* poco adecuadas, la falta de *claridad expositiva*, la escasa *información sobre los criterios de evaluación* y el mal *uso de los recursos didácticos* son factores inherentes a los docentes, que determinan el bajo rendimiento universitario de los estudiantes. Por ello, conviene que los docentes informen acerca de los trabajos y exámenes que van a desarrollar, se adecuen a los criterios de evaluación y dejen de lado la subjetividad en la corrección.

Llevar a cabo sesiones de *tutoría y orientación educativa*, durante toda la etapa universitaria, permite desarrollar habilidades intelectuales en los estudiantes que favorecen su desempeño académico (Doerschuk et al., 2016; Nora, 2001). Estos servicios han de ser impartidos por personal docente capaz de interactuar con los estudiantes (Lázaro, 2003; Palmer, 2001) y/o alumnos universitarios de cursos superiores capaces de crear relaciones de apoyo (Mori Sánchez, 2012). Conviene destacar que, el apoyo entre pares es un proceso de acompañamiento que ayuda a superar miedos, frustraciones, ansiedades u otras barreras que impiden el correcto desarrollo de la vida universitaria.

Con la intención de mostrar los aspectos organizativos que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes, presentamos la figura 17. En su conjunto, manifiesta la relación existente entre las distintas variables que conforman el modelo organizacional del abandono universitario.

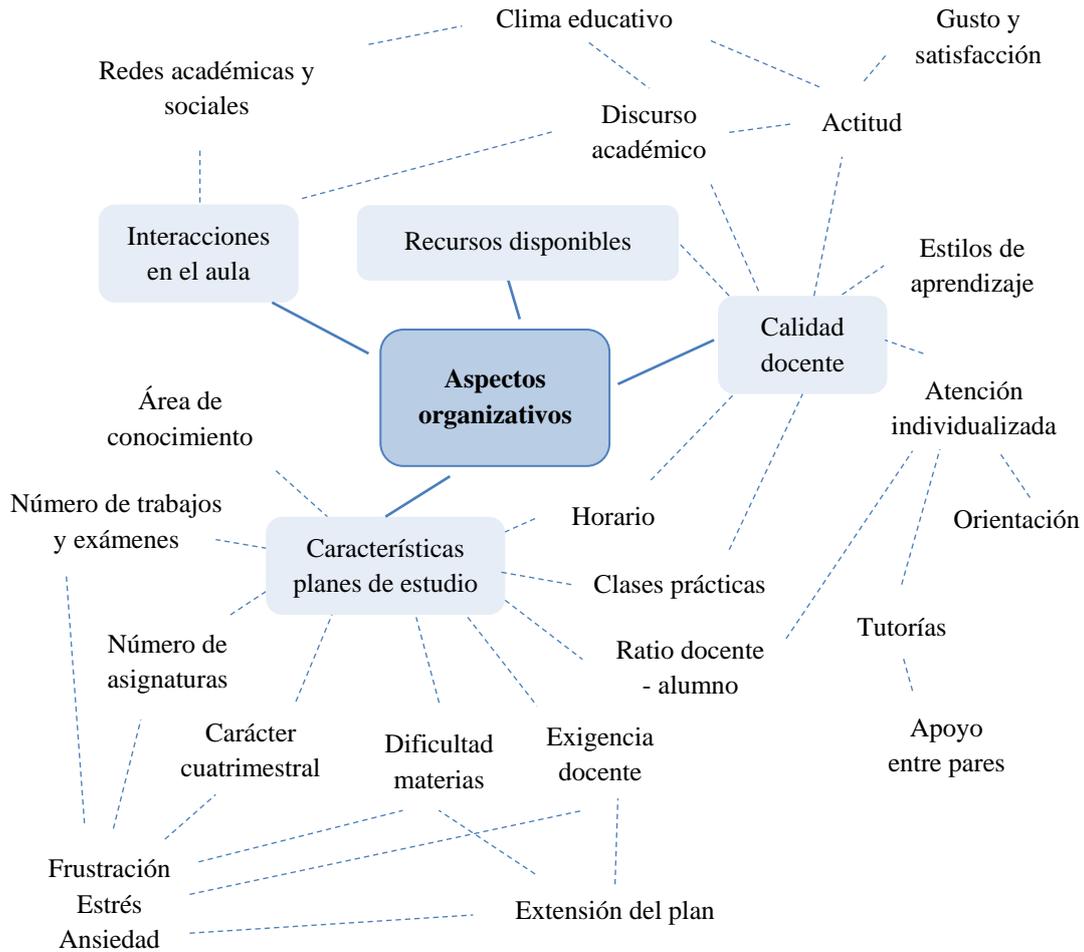


Figura 17. Relación entre variables institucionales que conforman el modelo organizacional del abandono universitario

Fuente: Elaboración propia (2019)

Desde el modelo interaccionista relacionamos las características de los estudiantes con el entorno que ofrecen las instituciones de Educación Superior. De acuerdo con Tinto (1975), agrupamos variables que intervienen en la adaptación del estudiante hacia la institución para explicar su decisión de permanecer en ella o abandonarla, prestando especial atención a la *asistencia y participación*, la *gestión del tiempo* y la *autopercepción del estudiante* acerca de la vida universitaria.

Bernardo et al. (2015), a través de un estudio correlacional, revelan que los estudiantes que asisten con frecuencia a clase tienen mayor probabilidad de permanecer en la universidad. En línea con Iñigo et al. (2011), los autores afirman que la asistencia a clase favorece el *aprendizaje* al mismo tiempo que contribuye a una mejor *integración social*

y *académica*. Además, gracias al establecimiento de relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, los alumnos afianzan su *compromiso emocional* y su *identidad personal*.

Es esencial que los estudiantes tengan una alta *autoestima*, ayuda a poner énfasis en las fortalezas y eliminar pensamientos negativos a la hora de enfrentarse a nuevos desafíos. Aquellos individuos con una alta autoestima son más propensos a continuar su formación, mientras que los estudiantes con baja autoestima tienden a retirarse cuando se enfrentan a situaciones inesperadas, como una *mala calificación* (Cortes et al., 2014; Íñiguez et al., 2016; Rodríguez-Gómez et al. 2015; Roso-Bas et al., 2016). Realizar exámenes fallidos aumenta la presión académica y genera dudas sobre la idoneidad personal de los estudiantes (Heublein, 2014). Por norma general, los estudiantes con bajas calificaciones se sienten emocionalmente desgastados, experimentan pérdidas de energía, debilidad y fatiga que los conduce al abandono universitario (Maslach et al., 2008).

Crust et al. (2014), en un estudio correlacional a 161 estudiantes matriculados en tres programas de Grado relacionados con el deporte, observan que presentar elevada *fortaleza mental* favorece la retención de los estudiantes en el sistema universitario. En este sentido, la permanencia de los estudios requiere que los estudiantes tengan control de su vida emocional, muestren compromiso al participar en actividades formativas, planteen desafíos y tengan confianza en sí mismos.

Por tanto, resultaría necesario que las instituciones de Educación Superior fomenten la asistencia regular a clase, así como la participación activa en la misma; no solo de cara a prevenir el abandono universitario, sino también para mejorar el desenvolvimiento académico de los estudiantes. Estas variables adquieren especial importancia en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior y en su sistema de créditos ECTS, ya que demanda mayor *trabajo autónomo* por parte del alumnado (Rodríguez y Herrera, 2009; Santos y Vallerado, 2013; Tinto, 2012).

Para prevenir situaciones desagradables y emociones negativas que interrumpen la consecución de una meta, los estudiantes deben ser capaces de gestionar su tiempo. Algunos estudiantes no logran superar una asignatura porque no dedican el tiempo necesario al estudio, sino que prefieren gastarlo en una fiesta o salida con los amigos.

Broc Cavero (2011) señala que mientras unos estudiantes poseen *hábitos de estudio* efectivos, otros fracasan en conseguir permanecer centrados en una tarea concreta. Además, éstos se distraen asiduamente en clase o en ambientes de estudio ruidosos, realizando actividades más agradables o tareas que invitan a posponer el momento de comenzar una actividad. Ante estas situaciones, las estrategias de control volitivo podrían proporcionar la ayuda necesaria para que los estudiantes puedan mantenerse inmersos en el camino correcto (Corno, 2001; Gaeta y Herrero; 2009; McCann y García, 1999). Según Husman et al., (2000) las estrategias volitivas son efectivas porque mantienen motivados a los estudiantes en sus propias tareas. Según los autores, los alumnos llegan a imaginarse imágenes de sí mismos obteniendo buenas calificaciones, lo que les proporciona autoreforzo para finalizar sus deberes y lograr con éxito las metas planteadas inicialmente.

Aun así, los efectos de interacción vivida por los estudiantes en las instituciones de Educación Superior adquieren mayor importancia. La decisión de abandonar o permanecer en el sistema universitario puede ser resultado de una mayor o menor autopercepción del estudiante de encajar en la institución. Autores como Herrero et al. (2013) señalan que la autopercepción es una variable actitudinal que conforma el *bienestar psicológico* del estudiante, el cual está vinculado al manejo de estrés, la autoestima, la predisposición al optimismo o pesimismo. Aquellos individuos que perciben efectos institucionales positivos sobre el rendimiento académico tienden a continuar sus estudios. Sin embargo, los estudiantes que perciben tensiones durante los exámenes, esfuerzos innecesarios o falta de interacción entre estudiantes y docentes deciden abandonar la titulación.

Conviene señalar que Tejedor y García-Valcárcel (2007) encontraron diferencias en la percepción de los efectos institucionales sobre el rendimiento académico de los estudiantes, en razón de sexo. Según los datos obtenidos en su estudio, las mujeres percibían estos efectos en mayor grado.

A continuación, tratamos de mostrar la relación existente entre las distintas variables que conforman el modelo interaccionista del abandono universitario. Si se analiza con detenimiento la figura 18, se observa que este modelo incluye características individuales y relativas al entorno universitario.



Figura 18. Relación entre variables personales e institucionales que conforman el modelo interaccionista del abandono universitario

Fuente: Elaboración propia (2019)

### 4.3. VARIABLES RELATIVAS AL TIEMPO DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD

El tercer y último grupo de variables hace alusión al factor tiempo. Se trata de un factor que no posee naturaleza causal ni explicativa, pero permite anticipar fenómenos de abandono de distinta intensidad a lo largo de los estudios universitarios (Campbell y Mislevy, 2013; Rué Domingo, 2014).

Numerosas investigaciones sugieren que el riesgo de abandonar una titulación varía con el tiempo. Además, todas ellas observan que los retiros más significativos se producen al final de cada año escolar y, especialmente, en el primer año de la titulación (Aranzazu y Rojas, 2018; Cabrera et al., 2006b; Cardax y Vecci, 2016; Murtaugh et al., 1999; Sittichai, 2012). Como mencionábamos en apartados anteriores, los estudiantes pueden haber

iniciado una titulación que le genere *descontento*, ya que no corresponde con sus *gustos y preferencias* (Ahmed et al., 2015; Baars y Arnold, 2014) o presentar dificultades de *ajuste al contexto* universitario (Hoffman, 2014; McGhie, 2017). Conviene recordar que transitar del ambiente conocido y relativamente seguro del instituto al mundo de la universidad, en el cual cada uno debe valerse por sí mismo, resulta difícil (Bradley, 2017; Figueroa et al., 2003). Además, muchos estudiantes tienen la sensación de estar perdidos o de no ser capaces de formar parte de la institución. Por ello, ser capaz de adaptarse al entorno durante el primer año es crucial para tener éxito académico (Jenert et al., 2017).

Silva Laya (2011), tras realizar una revisión de la literatura sobre abandono y retención en el primer año universitario en México, observa que los jóvenes de primer año se enfrentan a una *ruptura pedagógica, cultural y generacional* con respecto al Bachillerato, que genera dudas sobre la capacidad de adaptarse al sistema universitario. A su vez, la autora resalta que los jóvenes muestran descontento por la desinformación acerca de las dinámicas que se desarrollan en la universidad, así como de los trámites propios de la gestión académica y/o por la escasez de información sobre solicitud de becas. En general, se trata de aspectos que son básicos en el proceso de la vida universitaria y que la institución debería poner al alcance de todos.

Por otro lado, *matricularse en una titulación una vez iniciado el periodo académico* sitúa a los estudiantes en posición de desventaja (Bernardo et al., 2015). Lassibille y Navarro (2008), tras aplicar un análisis de supervivencia de tiempo discreto en la Universidad de Málaga, observan que retrasar la inscripción en un programa universitario aumenta la probabilidad de abandonar en un 44%.

En consecuencia, para hacer frente al fenómeno de abandono universitario y disminuir su riesgo, las medidas que deben adoptarse deben tener en cuenta los efectos de temporalización (Fozdar et al., 2006; Ulriksen et al., 2010). Makransky et al. (2017), teniendo en consideración este factor, desarrollaron pruebas de capacidad cognitiva y mini entrevistas a estudiantes de primer año, que permitieron disminuir la tasa de abandono universitario y aumentar significativamente la *autoeficacia académica* de los estudiantes. Si es responsabilidad de los programas de Educación Superior garantizar que los estudiantes permanezcan en el sistema motivados, gracias al aumento de la autoeficacia, los resultados de Makransky et al. (2017) sugieren que es aconsejable crear pruebas de capacidad cognitiva en el periodo de admisión universitaria.

Como se observa en la figura 19, el factor tiempo discurre desde el periodo de inscripción hasta el momento en el que el estudiante decide abandonar sus estudios y está interrelacionado con la presencia de otras variables personales, familiares, económicas e institucionales que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes.

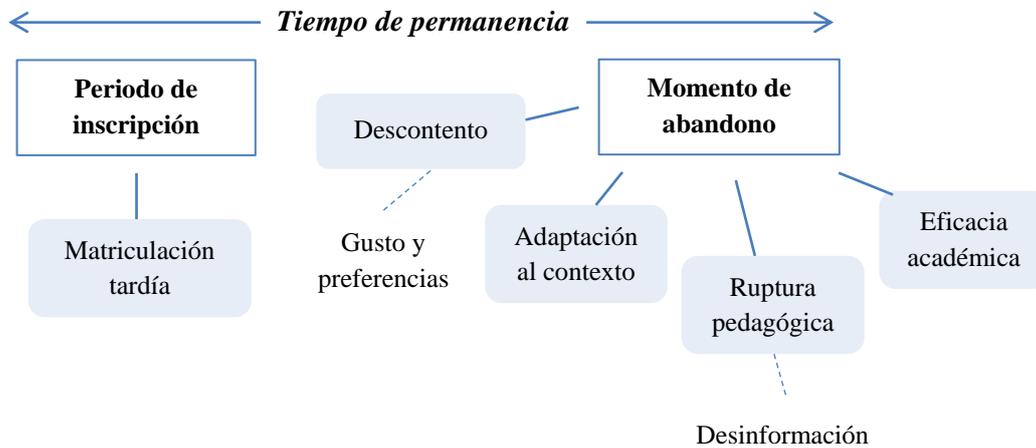


Figura 19. Variables relacionadas con el tiempo de permanencia en la universidad

Fuente: Elaboración propia (2019)

En línea con Sevilla et al. (2010), podemos concluir que el abandono universitario es un producto generado por la interacción de múltiples variables que están relacionadas con el sistema educativo y el entorno socioeconómico de los estudiantes. De acuerdo con los autores, este tipo de abandono se caracteriza por manifestar cambios profundos en las universidades, así como en la composición de los estudiantes y el mercado laboral, ya que, como indicaba Ariño Villaroya (2008), la universidad es cada vez más heterogénea, acogiendo tanto a estudiantes tradicionales que buscan obtener formación universitaria, como a estudiantes trabajadores que ven en la Educación Superior una oportunidad para seguir creciendo a nivel profesional.

## 5. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL ESTUDIO DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

Para conocer cada una de las variables que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes y poder abordar el fenómeno del abandono universitario, los

investigadores han llevado a cabo su estudio desde aproximaciones metodológicas diferenciadas; utilizando para ello múltiples métodos y técnicas de investigación.

Desde una perspectiva causal las investigaciones desarrollan métodos cuantitativos, que conciben al estudiante como unidad de análisis. Estas investigaciones permiten estudiar el fenómeno, brindando cifras acumulativas sobre abandono, analizando estadísticamente las causas asociadas y los niveles de riesgo que posee cada programa universitario en relación con su historia.

Otra perspectiva desde la que se pretende entender el fenómeno de abandono atiende al pensamiento que guía a los estudiantes a tomar la decisión de alejarse del sistema universitario. En este caso, se analizan cualitativamente las experiencias asociadas al abandono, aquellas que son vividas y expresadas por los estudiantes. Conviene señalar que, desde este enfoque cualitativo, los investigadores entienden el abandono como un proceso gradual de quebrantamiento de los vínculos sociales y simbólicos que establecen estudiantes e institución. A continuación, presentamos los diferentes métodos que han sido aplicados en las diversas investigaciones, en función del enfoque en el que se han basado sus autores.

### 5.1. EL ESTUDIO DEL ABANDONO DESDE UN ENFOQUE METODOLÓGICO CUANTITATIVO

Las investigaciones que se han venido realizando sobre abandono universitario, basadas en un enfoque cuantitativo, han estado centradas en el análisis de variables estadísticas tratadas a nivel mundial con objetivos científicos diversos (Calderón Díaz, 2005; Kuna et al., 2009). Entre ellas destacan estudios basados en la determinación de *combinaciones lineales* que permiten la reducción de variables que influyen en el abandono universitario, maximizando una varianza determinada. Este tipo de estudios goza de determinadas ventajas, como la identificación de variables concretas que tienen una importante influencia en el fenómeno y la posibilidad de establecer correlaciones con otras variables influyentes. La principal desventaja de este método es la limitación explicativa del fenómeno estudiado, pues ante el surgimiento de nuevas situaciones o la presencia de cambios en la situación laboral o familiar de los estudiantes, un porcentaje del abandono universitario queda sin explicar. Un ejemplo de este tipo de estudio es el desarrollado por

Bernardo et al. (2015). Los autores, tras recopilar la información disponible en la base de datos de la Universidad de Oviedo y aplicar un cuestionario ad hoc a una muestra de 1055 estudiantes pertenecientes a distintas ramas de conocimiento, identifican correlaciones entre distintas variables institucionales que influyen en el abandono universitario, como la nota de acceso a la universidad, la matriculación tardía de los estudiantes, su asistencia y participación en clase.

Otros investigadores, como Castejón et al. (2015), se han centrado en la determinación de grupos correlacionales de variables a través de *análisis factorial*. Este tipo de análisis permite identificar agrupamientos entre distintas variables que interfieren en el abandono o la permanencia universitaria. Sin embargo, cuenta con algunas limitaciones en su implementación. Siguiendo a Comrey (1985), Hair et al. (1999) es necesario que las variables contempladas estén medidas en intervalo o escala ordinal, y que el número de sujetos sea cinco veces el número de variables.

Por esta razón, algunos investigadores como Lorenzo y Zaragoza (2010) consideran mejor opción desarrollar *análisis de conglomerados o clúster*. Los análisis clúster se caracterizan por agrupar variables más o menos homogéneas que permiten identificar grupos de estudiantes que abandonan sus estudios. Si analizamos la investigación realizada por Fontalvo et al. (2015) podemos ver un ejemplo de este tipo de estudios. Los autores consiguen agrupar distintas variables en dos clústeres que corresponden con factores personales del estudiante y factores asociados al sistema universitario.

Por otro lado, nos encontramos con investigaciones que desarrollan *análisis de regresión logística*. En este tipo de estudios, tras identificar aquellas variables que correlacionan con el abandono universitario, los investigadores se centran en construir ecuaciones de regresión que permiten realizar predicciones sobre el fenómeno. Como principal ventaja, cabe destacar que este tipo de análisis presenta una selección de las variables que tienen mayor incidencia en el abandono y muestra su peso para la cohorte estudiada. Sin embargo, la capacidad predictiva se ve limitada a esta cohorte. Si se produce un cambio en el estudiante o su entorno, sería necesario realizar una nueva recogida y análisis de datos. Ejemplo de este tipo de estudios es el realizado por Rodrigo et al. (2012), quienes analizan la capacidad predictiva de distintas variables socioeconómicas e institucionales en el abandono universitario de estudiantes de nuevo ingreso. Su análisis da lugar a un modelo de regresión logística basado principalmente en seis variables: sexo, vía de acceso

al sistema universitario, tiempo de dedicación al programa, grado de preferencia por los estudios, residencia familiar y nivel de estudios de los padres.

Autores como Casquero y Navarro (2010) utilizan el contexto de análisis para diferenciar qué grupos de estudiantes abandonan o persisten en la universidad. Mediante *análisis discriminante*, los autores señalan qué variables interfieren en la trayectoria académica de cada uno de estos grupos. En muchas investigaciones, es habitual tener la necesidad de identificar los aspectos o características que diferencian a distintos grupos de sujetos, para así poder realizar predicciones futuras. En este sentido, el análisis discriminante es útil para conocer cuántas variables son necesarias para lograr la permanencia universitaria y así evitar el fenómeno de abandono. Su propósito es similar a la regresión logística pero la diferencia radica en que solo admite variables de tipo cuantitativo (Torrado y Berlanga, 2013).

Un análisis novedoso, por su reciente aplicación al estudio del abandono, es el *análisis de supervivencia*. Su principal ventaja es que permite, a diferencia de los anteriores, un análisis dinámico del fenómeno. Basado en el factor tiempo y en la historia de eventos, este tipo de análisis permite determinar el riesgo de ocurrencia de un evento y analizar cuándo es más probable que ocurra. En concreto, el análisis de supervivencia permite capturar el efecto que tienen las distintas variables personales, familiares, socioeconómicas e institucionales a lo largo del tiempo; así como analizar por qué los estudiantes toman la decisión de interrumpir temporalmente sus estudios, cambiarse de titulación/institución o abandonar definitivamente el sistema universitario.

A pesar de que esta metodología permite recoger las particularidades del evento, conviene señalar que esta ventaja puede convertirse al mismo tiempo en inconveniente. Los análisis de supervivencia traen consigo un gran volumen de trabajo que implica una mayor necesidad de recursos humanos y económicos. En esta línea, es interesante la investigación realizada por Castaño et al. (2004), quienes, tras analizar la cohorte de nuevo ingreso en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, destacan la influencia de variables individuales, socioeconómicas e institucionales en la explicación y la predicción del abandono universitario.

Otras investigaciones que aplican técnicas novedosas están basadas en la inteligencia artificial. Aunque son escasos los ejemplos, autores como Kuna et al. (2009) buscan patrones interesantes de abandono en grandes masas de información aplicando técnicas

de *minería de datos*. Gracias al uso de la minería se pueden conocer relaciones entre diferentes variables, identificar anomalías y generalizar los resultados obtenidos (Martínez Luna, 2011).

Con este panorama se puede concluir que los métodos estadísticos contextualizan el concepto del abandono universitario, permitiendo a los investigadores organizar sistemáticamente los datos y predecir situaciones que alejan a los estudiantes del sistema universitario. En la figura 20, se presenta una síntesis de las distintas aproximaciones metodológicas realizadas a nivel cuantitativo, y los autores más representativos de éstas.

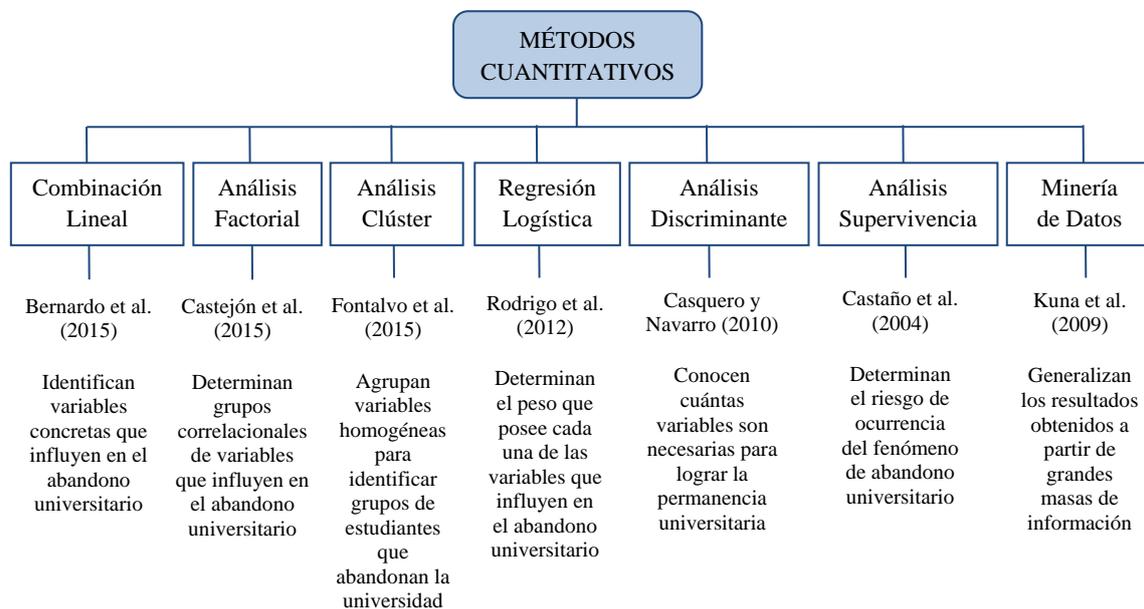


Figura 20. Métodos cuantitativos del abandono universitario

Fuente: Elaboración propia (2020)

## 5.2. EL ESTUDIO DEL ABANDONO DESDE UN ENFOQUE METODOLÓGICO CUALITATIVO

Según Barrero Rivera (2015), el abandono universitario también puede ser explicado desde un enfoque cualitativo. Esta tendencia relaciona el fenómeno de abandono con el concepto de exclusión social, dado el quebrantamiento que se produce entre los vínculos sociales y simbólicos establecidos por estudiantes e institución. Por ello, el autor entiende

que la relación entre estudiante y sociedad es un factor clave para definir la permanencia universitaria.

Las investigaciones de corte cualitativo se han apoyado en el *método fenomenológico*, ya que busca comprender, desde la propia perspectiva estudiantil, los motivos y creencias que están detrás de sus acciones (De Paula y Guevara, 2018), siendo así el abandono universitario un fenómeno social complejo de estudiar desde otra postura diferente a la de los sujetos que lo experimentan.

Para la aplicación de este método se utilizan y analizan, principalmente, entrevistas y grupos focales que están destinados a la recogida de información cualitativa. Según Bertoldi et al. (2006), algunos beneficios de los grupos focales son el aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información, pues los participantes pueden verse estimulados a causa de la interacción dinámica que se genera en el encuentro. Por el contrario, ante la presencia de otros sujetos, el discurso de los participantes puede verse influenciado. Fundamentalmente, si uno de los participantes toma el rol de líder, haciendo que su discurso domine el encuentro. En este sentido, adquiere valor la realización de entrevistas, que permitan extraer información co-producida por un entrevistador que realiza preguntas y un entrevistado que reconstruye un suceso histórico a través de dichas preguntas. La investigación desarrollada por Pineda y Pedraza (2009) es un claro ejemplo de ello. A través de entrevistas semiestructuradas, que son analizadas mediante el método fenomenológico, los autores tratan de identificar aspectos que benefician la permanencia universitaria interpretando las vivencias de estudiantes que pertenecen a un programa de retención estudiantil en la Universidad de la Sabana (Colombia).

Otros autores como González Monteagudo (2010) basan sus estudios en entrevistas biográficas que permiten analizar casos concretos de estudiantes que han abandonado la universidad o, por el contrario, han logrado permanecer a pesar de las dificultades encontradas. De acuerdo con los autores, las entrevistas biográficas o historias de vida en profundidad, realizadas a partir de guiones abiertos, permiten un amplio conocimiento de las experiencias educativas que vivencian los estudiantes.

Bajo esta premisa, Cotán Fernández (2019) desarrolla, a partir del *método biográfico*, dos historias de vida individuales y concretas que permiten analizar los obstáculos que se encuentran los alumnos con discapacidad a lo largo de su trayectoria universitaria.

Siguiendo las indicaciones de Goodley et al. (2004), el autor utiliza el análisis narrativo, que permite enfatizar la perspectiva de cada uno de los estudiantes desde una postura reflexiva y comprensiva tanto sobre sus experiencias, como sobre las circunstancias que les llevan a tomar una determinada decisión.

Conviene señalar que este tipo de análisis no trata de confirmar teorías asociadas al abandono universitario, sino que busca encontrarlas a través de los propios datos que proporcionan los alumnos (Taylor y Bogdan, 1996). Pineda Báez (2010) señala que la narrativa permite conocer el fenómeno de abandono y su impacto en la sociedad, pues se refleja a través de las voces de los estudiantes, de sus percepciones, sus experiencias y su sentir.

Como hemos observado en las investigaciones de Lehmann (2007) y De los Ríos y Canales (2007) la relación individuo y sociedad ofrece otra opción conceptual y metodológica para comprender el abandono universitario. Gracias al análisis de la narrativa los investigadores pueden conocer qué variables interfieren en la integración social y académica de los estudiantes, dando significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de los sujetos.

Por otro lado, autores como Quintero Velasco (2016), tratan de explicar el abandono universitario a partir del *método etnográfico*, el cual permite rescatar historias personales de estudiantes que han desertado de la universidad. Dicho método, atiende a personas que narran el proceso de su trayectoria universitaria, resaltando las causas que les conducen a abandonar una titulación. Por este motivo, la etnografía permite entender el abandono como un proceso, en vez de como un acontecimiento que sucede en un contexto determinado (El Olmo y Osuna, 2014). Además, las investigaciones sobre abandono universitario basadas en el método etnográfico hacen posible la comparación y revisión de experiencias, por lo que se pueden convertir en una herramienta para articular y mejorar políticas públicas que favorezcan la retención de los estudiantes. Entre las medidas más frecuentes se encuentran las tutorías, los servicios de orientación, los cursos preparatorios o la atención psicológica.

A continuación, en la figura 21, se presenta una síntesis de las distintas aproximaciones metodológicas realizadas a nivel cualitativo, y los autores más representativos de éstas.

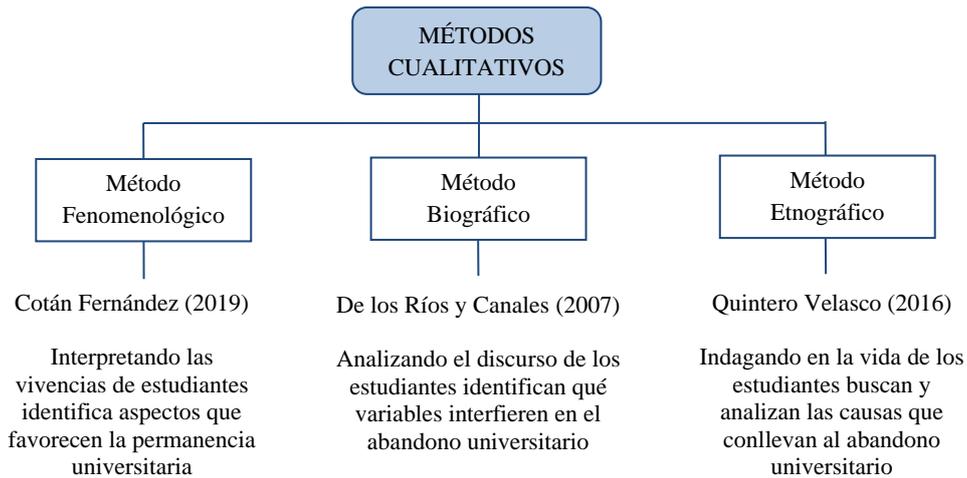


Figura 21. Métodos cualitativos del abandono universitario

Fuente: Elaboración propia (2020)

## 6. A MODO DE SÍNTESIS

A lo largo de este capítulo se ha desarrollado un extenso análisis sobre el abandono de los estudios universitarios. Según diversos autores es un fenómeno complejo debido a las múltiples definiciones que ha ido adquiriendo (Ribeiro, 2005; Silva Filho et al., 2007; Thoelsen y Laursen, 2014; Viale Tudela, 2014). El proyecto Alfa-GUÍA, destinado a la gestión universitaria integral del abandono en diferentes países latinoamericanos y de la Unión Europea, considera que todos los conceptos se reducen a un evento puntual que se produce cuando un estudiante decide desligarse de la carrera universitaria que había iniciado. De este modo, lo concibe como el cese de la relación formativa entre estudiante e institución universitaria (Proyecto Alfa Guía DCI-ALA/2010/94, 2013).

Con la intención de predecir el fenómeno y crear medidas de actuación eficaces, la literatura científica se ha centrado en operacionalizar el concepto de abandono destacando su carácter dinámico, multidimensional y contextualizado. Su comprensión ha estado enmarcada en diversos modelos teóricos, entre los cuales destacan el modelo psicológico, sociológico, economicista, organizacional e interaccionista.

A partir del modelo psicológico se analizan aspectos personales como el sexo, la edad, el origen étnico y el estado civil de los estudiantes. Su estudio permite identificar y diferenciar a los estudiantes que finalizan sus estudios de aquellos que no lo logran. En

línea con Ethington (1990), se presta especial atención a aspectos inherentes a la formación académica preuniversitaria, tales como la vía de acceso a la universidad, la nota de corte y el centro de procedencia para conocer qué estudiantes tienen la oportunidad de ingresar en el sistema universitario.

Desde el modelo sociológico se analizan los factores externos que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes. Destaca Spady (1970), quien aduce que el medio familiar es una de las muchas fuentes que afectan al nivel de integración social de los estudiantes, pues los expone a expectativas y demandas difíciles de alcanzar.

En ocasiones, los estudiantes deciden abandonar porque consideran que están invirtiendo demasiado tiempo, energía y recursos monetarios en una titulación (Becker, 1964; Himmel, 2002). Bajo este enfoque surge el modelo economicista que pone énfasis en las variables socioeconómicas que influyen en el abandono universitario. La literatura señala la importancia del poder adquisitivo de los estudiantes, su situación laboral, el modo de financiar sus estudios y la falta de recursos económicos para cubrir gastos de transporte, matrícula, materiales, etc.

En Europa, el debate sobre abandono universitario recae sobre las características organizativas de las instituciones de Educación Superior. En este sentido, surge el modelo organizacional que pone énfasis en la calidad de la docencia y en los recursos humanos y materiales que existen en las instituciones al servicio de los estudiantes (Braxton et al., 2000).

Por último, el modelo de interacción relaciona las características de los estudiantes con el entorno que ofrece las instituciones. De acuerdo con Tinto (1975), se agrupan variables que intervienen en la adaptación de los estudiantes al sistema universitario, como la asistencia y participación en las instituciones formativas, la gestión del tiempo y la autopercepción del estudiante acerca de su vida universitaria.

Bajo la influencia de todos los modelos, autores como Díaz Peralta (2008) resaltan que los estudiantes conviven con múltiples variables de distinta índole a lo largo de su periodo de formación. Desafortunadamente, cuando se rompe el equilibrio entre las distintas variables es cuando se produce abandono universitario.

Con la intención de conocer que variables rompen esta armonía, los investigadores han desarrollado diferentes métodos y técnicas de investigación. De acuerdo con Kuna et al.

(2009), los estudios más tradicionales desarrollan análisis estadísticos desde una perspectiva cuantitativa. Se sirven de 1) combinaciones lineales para identificar variables concretas que influyen en el abandono; 2) análisis factoriales para determinar grupos correlacionados de variables; 3) análisis clúster que permiten la agrupación de variables más o menos homogéneas para identificar grupos de estudiantes que abandonan los estudios; 4) análisis de regresión que muestran detalladamente el peso que posee cada una de las variables; 5) análisis discriminante que permite conocer cuántas variables son necesarias para lograr la permanencia universitaria; 6) análisis de supervivencia para determinar el riesgo de ocurrencia del fenómeno y 7) minería de datos con la intención de generalizar los resultados obtenidos a partir de grandes masas de información.

Por otro lado, existen investigaciones que analizan el fenómeno desde una perspectiva cualitativa. Aunque estos estudios son menos frecuentes, sus autores se sirven del 1) método fenomenológico para identificar aspectos que favorecen la permanencia universitaria; 2) método etnográfico para conocer las causas que conllevan al abandono y 3) método biográfico para estudiar variables que interfieren en la trayectoria académica de los estudiantes, dando así significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de los sujetos que abandonan una titulación.

Junto con las investigaciones de corte cuantitativo, las investigaciones de corte cualitativo permiten conceptualizar el fenómeno y ayudan a entender qué variables personales, familiares, socioeconómicas e instituciones intervienen en el proceso educativo de los estudiantes. El tener en cuenta ambos tipos de investigaciones, resulta esencial para realizar actuaciones proactivas de evitación de abandono universitario, así como para lograr la captación de nuevos estudiantes y promover el desarrollo de políticas de acción orientadas hacia la calidad de Educación Superior (Di Prieto y Cutillo, 2008; Jung y Kim, 2018).

**CAPÍTULO 2.**  
**ANÁLISIS DEL ABANDONO DESDE LA**  
**TEORÍA SOCIOCULTURAL**



## CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DEL ABANDONO DESDE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

### 1. INTRODUCCIÓN

Tal y como se ha visto en el capítulo anterior, el desarrollo educativo de los estudiantes está influenciado por los acontecimientos que suceden a su alrededor. La presencia de una enfermedad, el fallecimiento de un familiar, la pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia, la participación en actividades culturalmente significativas, la interacción con distintos agentes culturales o la pertenencia al entorno son variables que repercuten en su trayectoria universitaria.

Para poder entender el comportamiento de un estudiante que decide abandonar una titulación, se hace necesario estudiar la forma de pensamiento que guía su acción; es decir, sus experiencias vividas y el modo en el que las interpreta, con el fin de contemplar los elementos esenciales de relación que existen entre el estudiante y el contexto donde se desarrolla el abandono.

En este sentido, conviene tratar el fenómeno como un problema de educación y cultura. El abandono de los estudios es un proceso gradual de quebrantamiento de los vínculos socioculturales establecidos entre estudiante e institución. Desafortunadamente, la decisión de abandonar desencadena en los estudiantes el riesgo de quedar privados de intercambio material y simbólico de conocimientos con la sociedad. Conviene recordar que la universidad en la que se desarrolla el estudiante es un escenario enculturizador que prepara para lo que sociedad espera y necesita de un egresado de Educación Superior.

Esta concepción nos lleva a estudiar el abandono universitario desde la teoría sociocultural, poniendo énfasis en el estudio de cuatro constructos: 1) actividad, 2) mediación, 3) internalización y 4) privilegiación, que han sido identificados por autores como Leontiev (1981), Wertsch (1988), Feuerstein (1999), Ruiz Bolívar, (2002), Perinat (2006), Cubero y Sánchez (2014), o Harry et al. (2016), tal y como desarrollaremos en líneas posteriores. Cada uno de estos constructos posee una función relevante dentro del fenómeno del abandono, ya que desempeña un papel esencial de cara a conocer las aportaciones que el entorno ofrece a los estudiantes.

Concretamente, el análisis de estos constructos permite identificar la toma de decisiones más adecuada al contexto universitario al que pertenecen los estudiantes, teniendo en consideración el género discursivo que éstos emplean a la hora de narrar una determinada vivencia. El carácter social y comunicativo de la privilegiación, específicamente, nos permite identificar aquellos elementos esenciales de interacción entre estudiante y contexto. Si identificamos cada uno de estos elementos, podemos descubrir estrategias metodológicas que permitan la optimización de recursos asignados a la Educación Superior.

## **2. APORTACIONES DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL AL ABANDONO UNIVERSITARIO**

La teoría sociocultural de Vygotsky y sus desarrollos posteriores permiten analizar y explicar el fenómeno del abandono universitario. Para ello, conviene estudiar las relaciones existentes entre el comportamiento de los estudiantes que deciden abandonar y el contexto desencadenante de abandono.

Vygotsky (1979) señala que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico y cultural en el que se desenvuelve. Conforme el individuo interactúa con el entorno desarrolla de manera interna su personalidad (Lave, 1991). En este sentido, la cultura ocupa un lugar preeminente en la constitución del ser humano, generando distintas formas de pensamiento y determinadas conductas humanas que dictan de las premisas o funciones naturales que posee el individuo.

Para fundamentar su teoría, Vygotsky diferencia dos líneas de desarrollo: una línea natural y otra cultural. La línea de desarrollo natural genera funciones psicológicas básicas o elementales, mientras que la línea de desarrollo cultural transforma estas funciones básicas en funciones superiores.

Según el autor, las *funciones psicológicas básicas* están determinadas por factores de naturaleza biológica, son comunes entre animales y humanos. Sin embargo, las *funciones psicológicas superiores* se adquieren mediante el desarrollo social o cultural, siendo específicamente humanas (Wertsch, 1988). Cabe destacar que las funciones superiores no son una simple copia de procesos socialmente organizados, sino que depende de las

transformaciones que se generen durante el proceso de interiorización, en el que nos detendremos en el apartado posterior.

En palabras de Wertsch (1988), Vygotsky utilizaba diferentes criterios para establecer diferencias entre las funciones psicológicas básicas y superiores. Entre ellos 1) el paso del control del entorno al individuo, 2) la realización consciente de los procesos psicológicos, 3) la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores y 4) el uso de instrumentos mediadores.

El primer criterio determina que las funciones básicas permiten controlar el entorno, mientras las funciones superiores lo autorregulan. De acuerdo con Vygotsky (1978):

La característica fundamental de las funciones elementales es que se encuentran total y directamente determinadas por la estimulación ambiental. La característica central de las funciones superiores es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento (p. 39).

El autor desarrolló esta idea utilizando un modelo pavloviano de conexión estímulo-respuesta, en el cual las funciones psicológicas superiores implicaban un vínculo intermedio entre el estímulo externo y la respuesta que ofrece el organismo. Bajo esta premisa, Vygotsky (1960) reflejaba el hecho de que las funciones psicológicas superiores son más complejas genética y funcionalmente. Siguiendo el modelo pavloviano consideró que:

La línea común a ambas formas [es decir, funciones elementales y superiores] es la relación estímulo-respuesta. Para una de las formas, la característica principal es la total determinación del comportamiento mediante la estimulación. Para la otra, la característica asimismo esencial es la autoestimulación, la creación y uso de relaciones estímulo-medio artificiales y la determinación del comportamiento a través de su uso.

En todos los casos examinados, el comportamiento humano se halla específicamente definido, no por la presencia de estimulación, sino por la situación psicológica nueva o modificada creada por los mismos seres humanos. La creación y uso de estímulos artificiales como medios auxiliares para el dominio de las propias reacciones constituye el fundamento de esta nueva forma de determinación del comportamiento que distingue las formas superiores de las formas elementales de comportamiento (Vygotsky, 1960, p. 109).

El segundo criterio hace alusión a la realización consciente de acciones por parte de los individuos. Está íntimamente relacionado con el anterior y permite caracterizar exclusivamente las funciones psicológicas superiores, ya que se generan mediante la voluntariedad de las personas. Ha sido examinado, posteriormente, por investigadores como Donaldson (1978). Vygotsky afirma que una diferencia de las funciones psicológicas superiores de las elementales se encuentra en su intelectualización o realización consciente.

En el centro del proceso de desarrollo durante la edad de escolarización se encuentra la transición desde las funciones elementales de atención y memoria a las funciones superiores de atención voluntaria y memoria lógica. La intelectualización de las funciones y su dominio representan dos momentos del mismo proceso: la transición hacia las funciones psicológicas superiores.

Dominamos una función hasta el grado de su intelectualización. La voluntariedad de la actividad de una función es siempre la otra cara de su realización consciente. Decir que la memoria se intelectualiza en la escuela es exactamente lo mismo que decir que aparece la memoria voluntaria; decir que la atención se convierte en voluntaria en el período escolar es exactamente lo mismo que decir que se fundamenta más y más en el pensamiento, es decir, en el intelecto (Vygotsky, 1934, p. 188-189).

Para lograr este criterio el individuo tiene que poseer la habilidad de reconocer y dar significado a aquello que percibe. Mediante *gnosias* visuales, auditivas, olfativas, gustativas o táctiles somos capaces de dar sentido de forma directa a los estímulos que percibimos. Las *gnosias* permiten elaborar, interpretar y asignar un significado a la información captada por los distintos sentidos del ser humano.

Concretamente, el tercer criterio, argumenta que las funciones psicológicas superiores se caracterizan por su naturaleza social. Suceden de actividades socialmente significativas para los individuos que requieren de interacción social. Vygotsky (1960) argumentaba que “no es la naturaleza, sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del ser humano” (p.118). El autor trataba de demostrar que la interacción social en pequeños grupos o en díadas conduce a un funcionamiento psicológico superior.

Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura

genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación (Vygotsky, 1983, p. 151).

Por último, el cuarto criterio diferencial es la mediación. Para Vygotsky (1982), la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores se produce gracias a la utilización de herramientas psicológicas o signos, que permiten controlar una determinada actividad.

Todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos. El signo mediatizador está incorporado a su estructura como una parte indivisible, verdaderamente central [...]. En la formación del concepto ese signo es la palabra, la que juega primero el papel de medio, y más tarde, se convierte en un símbolo (Vygotsky, 1982, p. 87-88).

De esta manera, el control voluntario, la realización consciente, el origen social y la mediación definen el funcionamiento psicológico superior de los individuos. Por el contrario, el funcionamiento básico se caracteriza por su origen individual, control del entorno natural, incapacidad de actuar conscientemente y falta de mediación mediante herramientas psicológicas.

Para que los individuos alcancen el nivel superior es necesario que se produzca un cambio. En palabras de Vygotsky (1972) los individuos deben sufrir *saltos revolucionarios* que se fundamentan en la forma de mediación utilizada. En todo momento, el autor rechaza cualquier enfoque basado en postulados que defendían que el desarrollo puede ser explicado simplemente en términos de incrementos cuantitativos de determinadas unidades psicológicas, tales como el vínculo estímulo-respuesta (Wertsch, 1988). En lugar de buscar otro tipo de principio explicativo, Vygotsky sostuvo que en determinados momentos de la aparición de un proceso psicológico entran en juego nuevas formas de desarrollo y principios explicativos. Es en esos momentos cuando se produce un “salto en la naturaleza misma del desarrollo” (Vygotsky y Luria, 1930, p.4) y por ello, los principios que anteriormente eran capaces de explicar por sí mismos el desarrollo, ya no pueden hacerlo. Es más, un nuevo conjunto de principios, que son resultado de su reorganización, se deben incorporar en la estructura explicativa general.

De este modo, para analizar el desarrollo de las funciones psicológicas en el ser humano y las relaciones que se producen entre persona-medio en un contexto determinado,

Vygotsky (1979) expone cuatro niveles de desarrollo: 1) filogenético, 2) histórico-cultural, 3) ontogenético, y 4) microgenético.

El *nivel filogenético* se refiere al desarrollo evolutivo que ha experimentado la especie humana. Apoyándose en las investigaciones de Köhler (1921a, 1921b, 1925), Vygotsky se centró en comparar la actividad práctica de simios y seres humanos para estudiar la forma en que surge una determinada función psicológica. Desde un primer momento, aceptó el principio darwiniano de la selección natural como eje fundamental. Sin embargo, una vez hecha su aparición el *homo sapiens*, así como la organización social que lo caracteriza, cambió el enfoque explicativo de su desarrollo. Lo que dio origen a la transformación del simio en hombre fueron las nuevas formas de adaptación a su ambiente natural, la capacidad de inventar y la de utilizar instrumentos que le permitiesen mediatizar sus acciones sobre la naturaleza, proporcionándoles las bases para el trabajo socialmente organizado. En este sentido, el uso de herramientas representa un papel fundamental en el surgimiento de las funciones psicológicas superiores y el trabajo se considera “la condición básica, principal, de la existencia humana. Esto es así hasta tal extremo que podemos decir, desde una perspectiva fundamentada, que el trabajo creó a los seres humanos” (Engels, 1930, p. 50 citado en Wertsch, 1988).

El *dominio histórico-cultural* hace referencia al estudio del ser humano a partir del uso de herramientas psicológicas que han sido desarrolladas históricamente y que se emplean en distintos contextos culturales. Por tanto, atiende a la evolución que sufren los individuos gracias a su participación en grupos sociales. Mientras que, en el nivel filogenético, el papel principal lo jugaban las fuerzas biológicas, en el nivel histórico-cultural la importancia recae en los signos como en las herramientas psicológicas. Según la filogenia la fuerza que interviene es el principio de la selección natural; sin embargo, en la dimensión histórico-cultural esta fuerza recae en la aparición de los instrumentos de mediación.

Cuando los seres humanos comienzan a utilizar los signos para comunicarse o los símbolos para señalar aspectos materiales cambian su estructura psicológica. Como nos recuerda Scribner (1985), a Vygotsky le preocupan especialmente aquellas formas de vida social que acarrear consecuencias profundas para la vida psicológica. “Vygotsky pensaba que éstas residen básicamente en las esferas simbólico-comunicativas de la actividad en las que los seres humanos producen colectivamente nuevos medios para regular su

comportamiento” (Scribner, 1985, p. 123). Por ello, el hecho de establecer vínculos entre los símbolos de origen material y el pensamiento, marcó un paso decisivo en la evolución del *homo sapiens*. La posibilidad de instaurar contextos inter e intra lingüísticos les permitió alcanzar las funciones psicológicas superiores.

A estos niveles hay que añadir el *nivel ontogenético*, que se centra en las particularidades del ser humano que surgen de su evolución individual. Para explicar el desarrollo de un individuo, Vygotsky entrecruza las líneas natural y cultural. De este modo, la ontogénesis se caracteriza por la operación de más de una fuerza del desarrollo. Según el autor:

El desarrollo cultural del niño se caracteriza, en primer lugar, por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos en el organismo. El desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño. Forma una unidad con estos procesos. Solamente mediante un proceso de abstracción podemos separar un conjunto de procesos de otros.

El crecimiento del niño normal en el seno de la civilización implica, por regla general, una fusión con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo –el natural y el cultural– coinciden y se confunden entre sí. Las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño (Vygotsky, 1960, p.47).

Mientras que en el nivel anterior el curso de los procesos psicológicos estaba estrechamente vinculado al desarrollo histórico de la propia sociedad, en el plano ontogenético se orienta hacia el entrecruzamiento de las líneas natural y cultural, haciendo distinción entre las funciones psicológicas elementales y superiores.

En palabras de Martínez Rodríguez (1999), Vygotsky sorteó las explicaciones reduccionistas biológica y cultural argumentando que el desarrollo se articula en un proceso de ‘interaccionismo emergente’ entre lo natural y lo social. De hecho, según apunta Wertsch (1985), Vygostky no prestó especial atención al curso del desarrollo natural; tan solo lo utilizó para introducir el debate sobre los factores socioculturales que posibilitan el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por ejemplo, en un artículo de cincuenta páginas sobre el desarrollo del nivel ontogenético, Vygotsky (1981a) empleó apenas dos páginas para discutir sobre las diferencias entre desarrollo natural y desarrollo social, dedicando el resto de su obra a explicar el desarrollo social.

Cabe destacar que la mayor parte de las investigaciones que han tratado de analizar la génesis y transformación de un proceso psicológico en los individuos se ubican en la dimensión de la ontogénesis, en parte porque puede ser observado en su totalidad y, por ello, es más accesible que la filogénesis y la historia cultural (Werstch, 1988). Sin embargo, la teoría de Vygotsky no se puede entender si examinamos este nivel en solitario. En diferentes momentos, Vygotsky utiliza información y argumentos que derivan de otros dominios genéticos. Esto no quiere decir que Vygotsky establezca paralelismo entre los distintos dominios. De hecho, rechaza explícitamente las argumentaciones en las que la ontogénesis se concibe como una recapitulación de la filogénesis. A lo largo de su obra Vygotsky insiste en que cada uno de los dominios implica distintas formas de desarrollo, gobernadas por un único conjunto de principios explicativos.

Finalmente, existe un cuarto nivel que hace alusión al *desarrollo microgenético*. Aunque solo fue esbozado por Vygotsky, posteriormente, ha sido desarrollado por otros autores siguiendo su misma línea (Cole, 1990; Kozulin, 1990; Wertsch y Stone, 1978). Cubero y Rubio (2005) lo definen como “el proceso de formación de una función psicológica en un contexto espacio-temporal concreto y limitado” (p. 29).

Vygotsky (1979) argumentaba que, a la hora de dirigir un estudio, el investigador debía ser consciente de los procesos microgenéticos que estaban implicados en la formación y manifestación de un proceso psicológico determinado. Aunque no profundizó al respecto, parece ser que el autor diferenciaba dos tipos de microgénesis. El primero hace referencia al desarrollo, a corto plazo, de un proceso psicológico concreto, por lo que el estudio de este dominio requiere observar los intentos repetidos de los sujetos a la hora de resolver una tarea determinada. Tal y como afirma Wertsch (1985), podemos considerar que este tipo de análisis corresponde con un estudio longitudinal a corto plazo.

El segundo tipo de microgénesis consiste en descubrir aquellos actos individuales perceptivos o conceptuales, que a menudo tienen una duración de milisegundos. En el capítulo final de su obra *Pensamiento y Lenguaje*, puede verse como el autor utiliza este tipo de microgénesis para explicar las producciones del habla. Vygotsky (1934) se interesaba por las transformaciones implicadas en el tránsito del pensamiento a la producción del habla. Sus argumentos tuvieron una influencia destacable en neurolingüistas soviéticos, como Akhutina (1978) y Luria (1981).

Como afirman Kuhn (1995) y Yan y Fischer (2002), la microgénesis se relaciona, particularmente, con las transformaciones que se producen en el individuo ante la realización de una actividad y requiere de un estudio minucioso de los procesos de aprendizaje desarrollados en un periodo corto de tiempo, para constituir una fuente de datos considerable en la comprensión de dichos procesos.

A lo largo de la presente tesis doctoral, este cuarto nivel adquiere una elevada significancia, puesto que nos permite profundizar en el análisis del abandono universitario. Autores como Lacasa (1994) indican que el estudio microgenético permite estudiar situaciones sociales interactivas. Por lo que, si nos centramos en estudiar la naturaleza del proceso de abandono universitario, lograremos conocer el modo en el que los estudiantes vivencian situaciones adversas que ponen en peligro su trayectoria universitaria.

### **3. CONSTRUCTOS SOCIOCULTURALES PARA ABORDAR EL ESTUDIO DEL ABANDONO UNIVERSITARIO**

A continuación, presentamos diferentes constructos que conforman la teoría sociocultural. La 1) actividad, 2) mediación, 3) internalización, y 4) privilegiación que realizan los estudiantes durante su trayectoria universitaria nos permite profundizar en el fenómeno del abandono universitario, mostrando las diferentes aportaciones que el entorno puede hacer al alumnado.

Cada uno de estos constructos juega un papel fundamental en la resolución de la problemática, pues permite identificar qué herramientas psicológicas son más adecuadas al contexto universitario en el que se desarrollan los estudiantes. La consecución de este objetivo nos brinda, entre otras, la oportunidad de mejorar los recursos asignados a la Educación Superior a fin de garantizar un mayor índice de permanencia en la universidad.

#### **3.1. ACTIVIDAD**

El primer constructo conduce específicamente al desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La transformación de una función psicológica básica a una superior se produce mediante la actividad. Según Vygotsky (1978), este constructo actúa como principio

explicativo de la conciencia humana, donde se vinculan factores individuales y culturales gracias a la interacción social.

Para lograr la transformación de una función psicológica se requiere del uso de herramientas que permitan operativizar una determinada acción (Leontiev, 1981). “El análisis comparativo [entre simios y seres humanos] muestra cómo la actividad se halla incluso ausente en las especies más evolucionadas de animales; creemos que las operaciones con signos son el producto de condiciones específicas del desarrollo social” (Vygotsky, 1978, p. 38-39). Tal y como afirma el autor, cualquier actividad organizada socialmente genera consecuencias para el pensamiento humano. Si queremos lograr la alfabetización de los individuos, es necesario ofrecerles instrumentos de mediación que les permitan potenciar el lenguaje natural o la utilización de símbolos matemáticos.

De esta manera, Vygotsky emplea el concepto de herramienta de un modo particular, basándose en las ideas de Engels (1961), quien presupone que el uso humano de herramientas permite transformar la naturaleza. El animal hace uso de la naturaleza exterior e introduce cambios en ella, simplemente con su presencia; mientras que el ser humano la domina y la transforma con la intención de alcanzar un fin. A juicio de Vygotsky (1929), los seres humanos podemos transformar la naturaleza y ponerla a nuestro servicio, siempre en consonancia con las leyes de la naturaleza misma.

Bajo la teoría sociocultural, la actividad tiene dos eslabones fundamentales, que se denominan orientación y ejecución. El primero, la *orientación*, incluye las necesidades, los motivos y las tareas que conducen al individuo a realizar una determinada acción. Conviene recordar aquí que, el propio constructo de actividad presenta al individuo como sujeto capaz de realizar diferentes tareas; siendo las necesidades las que estimulan la actividad del individuo y lo dirigen en busca de un logro.

Es preciso diferenciar la *necesidad* como una condición interna que permite el movimiento del organismo, de la ‘necesidad objetal’ que dirige y regula la actividad del sujeto en su medio objetal. La necesidad, en este sentido, es objeto del conocimiento psicológico justamente en su función orientadora. El objeto de la acción, por sí mismo, no origina la acción de actuar; para que esta acción surja y pueda realizarse es necesario que el sujeto conozca el motivo de la actividad. Según Montealegre (2005), las necesidades parten de la condición interna de los sujetos y requieren de un motivo que los conduzca a actuar.

El concepto de necesidad está íntimamente ligado al de motivo, que puede ser material o mental. El *motivo* que guía la acción de cualquier individuo es el propio objetivo de la actividad que desarrolla. Si observamos una actividad “no motivada”, no significa que esté privada de motivo, sino que su motivo es subjetivo o está objetivamente oculto (Montealegre, 2005).

Finalmente, la *tarea* responde a las acciones que los individuos deben realizar para alcanzar el logro de la actividad. Por medio de la tarea, el individuo es capaz de asimilar nuevos conocimientos, habilidades o destrezas que originan cambios, favoreciendo su desarrollo cognitivo. Esto último sucede con la tarea de estudiar: la adquisición de contenidos teórico-prácticos permite al estudiante afrontar de mejor modo las dificultades que se le presenten a lo largo de su vida.

El segundo eslabón corresponde con la *ejecución* y queda constituido por las acciones que desarrollan los individuos a la hora de realizar una determinada actividad, así como por las operaciones que permiten la consecución de dicha actividad.

En palabras de Montealegre (2005), las *acciones* están relacionadas con la finalidad, ya que el sujeto delimita y toma conciencia de la tarea que realiza. Sin embargo, las *operaciones* se vinculan con las condiciones, medios o procedimientos que el sujeto activa para efectuar la tarea. Sin lugar a dudas, ambos conceptos están íntimamente relacionados: la operación no puede separarse de la acción, así como la acción tampoco puede separarse de la actividad.

La actividad humana existe, entonces, como formas de acción que se rigen por distintas finalidades. La finalidad, propia de cada una de las acciones, es la que conduce al individuo a desempeñar diferentes actos. Por ejemplo, la actividad laboral permite desempeñar acciones laborales de tipo administrativo o de gestión; la actividad de estudio se origina mediante diferentes acciones de estudio, como lectura crítica, realización de esquemas o mapas conceptuales. Si eliminamos de la actividad estas acciones, no quedaría nada de la actividad.

Bajo esta premisa, el enfoque sociocultural considera la acción como el proceso subordinado de la representación del resultado que ha de lograrse; es decir, el proceso subordinado a una finalidad consciente. Esta finalidad implica la delimitación de las condiciones de logro que debe alcanzar el individuo. Por un lado, la acción tiene un

aspecto intencional que debe ser logrado y un aspecto operacional que explica cómo o de qué modo puede lograrse. Si tratamos la acción como unidad de análisis, podremos conocer explícitamente la actividad que desarrollan los sujetos en un contexto espacio-temporal concreto y limitado (Kozulin, 1994; De Pablos-Pons, 1996), cotejar el efecto de la acción desarrollada y poner en marcha nuevas búsquedas de ejecución en el caso de no alcanzar los objetivos esperados (Luria, 1985). Por todo ello, la psicología histórico cultural considera a la acción como la célula o la unidad de análisis de una investigación.

Para Wertsch (1988) adquiere relevancia el contexto sociocultural en el que los individuos desarrollan una acción, ya que el constructo de actividad no existe fuera de las relaciones sociales que establecemos con otros seres humanos. En cierta medida, es una interpretación o creación cultural impuesta a través de relaciones intra e interpersonales con otros individuos en un contexto determinado.

Si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe está determinada por las formas y los medios de interacción social material y mental creados por el desarrollo de la producción (p. 219).

Partiendo de esta concepción, durante la etapa adulta, cobra especial relevancia en la persona la universidad como escenario cultural, puesto que esta es, por sí misma, una comunidad con cultura compartida en la que los estudiantes crecen y se forman gracias al contexto que la delimita.

De acuerdo con Cole (2003), la *enculturación* es el proceso que le permite a la persona convertirse en miembro de una cultura determinada, y facilita la inserción de otras personas en esa realidad construida históricamente. En este sentido, y teniendo en cuenta que cada universidad tiene una cultura propia que la define y la convierte en un escenario sociocultural propio, la institución universitaria se convierte en claro exponente para la enculturación preparando a la población para lo que la sociedad espera y necesita de un egresado de Educación Superior.

Considerar a la universidad como un escenario sociocultural implica que los estudiantes que acceden a ella sean sujetos activos y logren integrarse en el contexto que les rodea. En numerosas ocasiones, esto resulta difícil, ya que los estudiantes presentan dificultades para interiorizar las nuevas pautas que el sistema universitario les impone (Figuroa et

al., 2003). Si a lo largo de su trayectoria académica el estudiante logra interiorizar las pautas y patrones propios de su entorno universitario, logrará superar con éxito la etapa de Educación Superior. Sin embargo, si el aprendizaje no es homogéneo, se puede convertir en un elemento desencadenante de abandono universitario.

Llegados a este punto conviene preguntarse si la respuesta institucional que ofrece la universidad es válida y contribuye a la enculturación de los estudiantes proponiendo medidas de actuación que faciliten la integración de los mismos.

Bajo esta premisa, el proceso de enculturación es un elemento indispensable a la hora de estudiar los procesos de abandono universitario. Analizando la actividad que han desarrollado los estudiantes durante el proceso de abandono podremos conocer en qué momento el alumnado se plantea abandonar sus estudios y cuáles son los motivos que influyeron en su decisión. En definitiva, la profundización en este constructo nos permitirá conocer qué circunstancias desencadenan abandono universitario.

### 3.2. MEDIACIÓN

En el marco de la actividad, adquiere relevancia el concepto de mediación. Como hemos visto en el apartado anterior, para Vygotsky (1929), el ser humano no tiene la función de adaptarse a su realidad o imitar los comportamientos que vivencia, sino que su objetivo es transformar la naturaleza de forma activa. Para lograr este objetivo, se sirve de instrumentos mediadores que les permite modificar el medio y de este modo, poder cambiar su propio comportamiento.

El autor diferencia dos tipos de instrumentos en los que basa la actividad mediadora: la herramienta y el signo. Ambos permiten alcanzar las funciones psicológicas superiores ya que relacionan al sujeto con lo social.

De acuerdo con la teoría sociocultural, el ser humano se desarrolla en la medida en que interactúa con el ambiente que le rodea. El lenguaje; entre otros sistemas de signos, o elementos tan dispares como libros, manuales, leyes, navegadores, etc., como herramientas, son instrumentos mediadores que le permiten construirse como persona activa que debe asimilar un modelo de comportamiento e incorporarlo a su psique en función del contexto en el que se desenvuelve.

De acuerdo con Feuerstein (1999), los individuos pueden alcanzar un desarrollo óptimo gracias a la mediación. En su obra, *Mediated learning experience*, el autor muestra que los sujetos pueden aumentar su potencial cognitivo para seguir aprendiendo, si vivencian experiencias significativas a través de un agente mediador que actúa en su ambiente de aprendizaje. Además, según Ruiz Bolívar (2002), es necesario que la información recibida sea aplicable a las circunstancias particulares que rodean al sujeto.

En 2012, Ruiz Bolívar constata la teoría de Feuerstein, al señalar tres características básicas en la mediación:

- a) la intencionalidad; el mediador actúa con el propósito deliberado de ayudar al sujeto [...] en la superación del conflicto cognitivo en su relación con el entorno de aprendizaje, lo cual le lleva a crear las condiciones que sean necesarias para que el sujeto logre su objetivo; b) la reciprocidad; el sujeto aprendiz, al comprender la intención del mediador reacciona involucrándose en el proceso y mostrando evidencia de su progreso; y c) la trascendencia; a pesar de que la mediación está dirigida a satisfacer una necesidad inmediata del sujeto, su efecto trasciende el aquí y el ahora (Ruiz Bolívar, 2012, p. 5).

Ambos autores se posicionan en la misma línea de pensamiento que Vygotsky, aunque puntualizan qué agentes destacan en la función mediadora de los sujetos. Si bien Vygotsky asume que el conocimiento depende de dos grandes variables: el sujeto como ser natural y el medio cultural; sus discípulos dan un paso más al separar del contexto a profesores y padres del sujeto para darles un papel más activo como mediadores en el proceso educativo. Así, la visión de Feuerstein (1999) y Ruiz Bolívar (2002) resulta ser una propuesta más enfocada en resaltar la función de la mediación en el aprendizaje, mientras Vygotsky sólo presuponía la relevancia de la mediación dentro de la cultura en general.

Ramírez y Chávez (2012) corroboran ésta diferenciación, y resaltan un aspecto a considerar en la obra de Feuerstein, quien define la mediación como un proceso intencionado y consciente por parte del mediador en el ámbito educativo. No todas las acciones humanas son cien por cien racionales o con propósitos bien definidos. En ellas hay una carga de intersubjetividad que produce una respuesta en el propio sujeto o en otros individuos que se encuentran ubicados en su entorno social. De esta manera, un sujeto es mediador o mediatizado al utilizar los distintos instrumentos de mediación que

le permiten transmitir y recibir aprendizajes, valores, creencias, actitudes e incluso sentimientos, del medio social.

Al profundizar en los dos tipos de instrumentos que menciona Vygotsky, observamos que su diferencia radica en el tipo de actividad que posibilitan. La *herramienta* permite modificar el entorno materialmente, mientras que el *signo* transforma la conciencia de la persona que lo utiliza.

De acuerdo con Perinat (2006), Vygotsky le atribuye al signo una condición activa que sucede a la hora de interpretar señales. Este hecho lo distingue del resto de animales quienes simplemente obedecen bajo una condición pasiva. Para la mente humana, las señales se convierten en signos en el momento en que no se remiten a ser meras señales naturales aprendidas por la experiencia, sino a ser señales no naturales que inventa el ser humano intencionadamente. Bajo esta perspectiva, los signos son herramientas creadas por las personas para regular su propio comportamiento, así como el de los demás.

Para el autor, el signo exige por parte del receptor una elaboración cognitiva de dimensiones complejas que le permitan una interpretación o atribución de significado. Es decir, la creación de un signo precisa de un individuo que sea capaz de comprenderlo.

Bajo esta premisa, el signo es un constituyente de la cultura y actúa sobre la interacción de una persona con su entorno, a través de las relaciones sociales. En un primer momento, el signo permite mediar en el comportamiento, las creencias o las percepciones del otro. Más adelante, Vygotski afirma que más allá de influenciar en la conducta de los demás, el signo se convierte en un instrumento transformador que interviene en el propio sujeto.

Existen muchos sistemas de signos, ya mencionábamos alguno como el lenguaje, pero también nos encontramos los sistemas de numeración, el simbolismo algebraico, los dispositivos mnemotécnicos, los sistemas de lectoescritura, los dibujos, mapas, etc.

Entre todos ellos, el *lenguaje* cobra gran relevancia, ya que es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Vygotsky consideraba que el lenguaje representa un salto de calidad entre las funciones básica y superior cuando éste comienza a servir de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento, formándose nuevas memorias y creándose nuevos procesos de pensamiento.

Las funciones psicológicas superiores utilizan instrumentos, como el lenguaje o la escritura, principalmente, para controlar la acción humana, ya que a través de la palabra el ser humano recibe diversos mecanismos que le permiten aprender y desarrollarse culturalmente.

En la visión de Wertsch (1999), el individuo se relaciona con el ambiente, pues, como sujeto de conocimiento, requiere de instrumentos que lo pongan en contacto con la cultura. El autor define la mediación como una acción cultural en la que intervienen elementos propios de un escenario sociocultural e interacciones humanas que involucran a más de una persona. Si queremos lograr una acción mediada, el sujeto debe interactuar con su ambiente, éste le permitirá desarrollar su pensamiento más complejo mediante la abstracción de aspectos poco significativos o relevantes para la sociedad del momento (De Pablos-Pons, 2006). Según Luria (1985), la *palabra* es el medio que permite esta abstracción, ya que su función simplemente debe ser la de posibilitar la evolución del pensamiento.

Desde el punto de vista de Daniels (2003), el aprendizaje y el desarrollo son procesos mediadores. Esto quiere decir que, entre el comienzo y el final de estos procesos hay un punto intermedio en el que existe un aspecto importante que influye en la clausura del proceso. Ese elemento es la mediación. Por lo tanto, la mediación es la etapa de todo proceso resolutivo por la que una persona emplea medios para conseguir dar respuesta al proceso.

Con todo, y en cuanto al tema que nos ocupa, el abandono universitario, podemos considerar que la mediación juega también un papel significativo entre las distintas situaciones problemáticas que el alumnado universitario pudiera experimentar y en qué modo éstas podrían influir en su decisión de continuar o abandonar sus estudios. En base a lo desarrollado en líneas anteriores, la mediación sería aquí la respuesta institucional a las necesidades del alumnado y la manera en la que tal mediación se disponga determinaría el resultado final del proceso.

A lo largo de este estudio, nuestra intención es analizar distintos procesos mediadores entre los estudiantes, con la intención de conocer las transformaciones que han sufrido durante su proceso universitario, así como su manera de afrontar dificultades. Cabe destacar que haremos uso del lenguaje, como signo mediador, para conocer aquellas situaciones que han ocasionado abandono universitario.

### 3.3. INTERNALIZACIÓN

Otro constructo a considerar en la teoría sociocultural es la internalización. Aunque esta noción había sido empleada por autores clásicos, como Piaget o Freud, haciendo uso de formulaciones tales como introyección o interiorización (Lawrence y Valsiner, 1993), la psicología soviética la ha considerado primordial en su construcción teórica.

Conviene recordar que la teoría sociocultural se orienta explícitamente a explicar el origen social del desarrollo de la conciencia humana. Para alcanzarlo debían suceder saltos revolucionarios que permitiesen la transición de una influencia social externa al individuo a una influencia social interna. Bajo este prisma, la noción de internalización resulta una clave fundamental, ya que “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana” (Vygotsky, 1979, p. 94). En su obra, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, el autor define el proceso de internalización como “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky, 1979, p.92).

Para argumentar su idea, Vygotsky recupera las aportaciones de Janet (1926, 1928), quien considera que la personalidad del niño se desarrolla al internalizar las actitudes de otros individuos que son significativos para él. En este sentido, los procesos de internalización formulados por Vygotsky se sitúan bajo la denomina ‘Ley general del desarrollo cultural’, aunque el autor propone una propuesta más amplia al tratar de explicar los orígenes sociales de las funciones mentales de los individuos:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas, como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño, como una categoría intrapsicológica. Esto resulta igualmente válido en relación a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad (...). Se sobreentiende que la internalización transforma al proceso mismo, y cambia su estructura y sus funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen en todas las funciones superiores y sus relaciones (Vygotsky, 1981b, p. 163).

Según el autor, el conocimiento se construye gracias a la interacción social. La evolución de las funciones psicológicas superiores comienza desde el aspecto social y continúa en

el personal. Es ese trasvase de lo interpersonal (*interpsicológico*) a lo intrapersonal (*intrapsicológico*) lo que se considera internalización.

De esta formulación son destacables, al menos, dos aspectos. En primer lugar, debemos señalar que los procesos tradicionalmente atribuidos a un individuo pueden ser también atribuidos a la interacción entre personas en contextos grupales; y, en segundo lugar, la relación de inherencia existente entre procesos externos (sociales) e internos (personales) que adopta la forma de una relación genética entre ambos planos (Vygostky, 1995). Dicho de otro modo, la creación de procesos psicológicos superiores en el plano interno del individuo a partir de la internalización de procesos sociales mediados semióticamente.

Esta relación tan estrecha entre los planos interno y externo permite facilitar la interpretación del proceso de internalización en términos de transferencia (Wertsch, 1988), ya que, como argumenta Rosas y Sebastián (2001), se puede llegar a entender como un mero traspaso de propiedades de procesos externos al medio interno de desarrollo del individuo. Eso sí, no se trata de un plano interno preexistente, sino ‘formado’ a través de la interacción con el entorno (Leontiev, 1981).

Para explicar el concepto de internalización, Vygotsky ofrece un ejemplo ya canónico que muestra la historia del desarrollo del gesto indicativo. Cuando un niño pequeño trata de coger un objeto, la naturaleza comunicativa del movimiento corporal que realiza es ‘significada’ por su medio social. Es decir, su movimiento de asir es interpretado por parte de las personas que interactúan con él, dotándolo de significado. De este modo, el movimiento se transforma en un signo, que, en virtud de esta transformación, pasa a formar parte del espacio interpsicológico. Una vez que se ha significado este movimiento (transformado en signo) se desarrolla el proceso de internalización (Rosas y Sebastián, 2001). Tras un primer momento, en el cual la relación entre movimiento frustrado y acción de otros individuos es fortuita (ya que el niño realiza el movimiento, sin controlarlo voluntariamente, para lograr su objetivo a través de otros), deviene un momento posterior en que el niño realiza el gesto indicativo como tal, buscando la reacción de las personas que tiene cerca. Es en este momento, precisamente, cuando se ha establecido un plano comunicativo, ya que el movimiento de asir se ha transformado en un gesto con significado para las personas que interactúan en la acción. Además, el funcionamiento intrapsíquico del niño ha cambiado, pues al adquirir el gesto adquiere también una forma

básica de control voluntario sobre un signo del plano interpsicológico, en cuyo proceso dicho signo se ha abreviado.

Como se observa en el ejemplo, por medio de la internalización, los individuos pueden llegar a interpretar acciones a partir de significados y códigos establecidos. Siendo, de este modo, la cultura la que proporciona a los individuos los sistemas simbólicos de representación y sus significaciones, que culminan al ser transformados en organizadores del pensamiento. Bajo esta premisa, adquiere el ‘otro’ una mayor injerencia en la construcción del ‘yo’ (Castorina, 1996; Rivière, 1987).

Cabe destacar que este proceso se ve evidenciado por las distintas funciones que ejerce el lenguaje, sobre todo, con el lenguaje egocéntrico, que logra modificar la estructura cognitiva y psicosocial del individuo. Así, si el habla interna se presenta como el habla del otro internalizada, nuestro sí mismo es constituido mediante la internalización de los otros, aquellos con quienes hablamos. Dicho de otro modo, nosotros mismos somos creados a partir de nuestra identificación con otros grupos sociales (Baquero, 1996).

Con la intención de explicar el trasvase entre el plano interpsicológico e intrapsicológico del desarrollo cultural, Vygostky utiliza el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este término responde a la *Zona Blizaishevo Razvitiya*. Algunos autores, como Newman et al. (1991), consideran que debería denominarse Zona de Desarrollo Inmediato, pues la traducción reflejaría mejor el concepto. De acuerdo con el Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado (Selecciones del Readers Digest, 1980) los autores, consideran que ‘próximo’ corresponde con algo cercano, que dista poco en el tiempo y espacio; mientras que ‘inmediato’ refleja la contigüidad o la cercanía de una cosa a otra. Es decir, algo que sucede sin tardanza. Puede parecer que la diferencia es muy sutil, pues uno implica que algo está muy cerca y otro que es contiguo o muy cercano. Sin embargo, para el término aquí tratado, la diferencia implícita es abismal, ya que si la zona se presenta como próxima significa que el efecto o cambio va a llegar en un futuro cercano; mientras que si la zona es considerada de desarrollo inmediato el cambio se va a presentar en el mismo momento, tal y como consideraba Vygotsky en su definición.

De acuerdo con Ruiz Carrillo y Estrevel Rivera (2010), el vocablo ‘próximo’ conduce a introducir un impás entre la acción y las consecuencias que se ocasionan sobre el desarrollo. Sin embargo, ‘inmediato’ refleja que la acción y su efecto se siguen sin intermediario alguno. Además, el término inmediato está relacionado con el vocablo

*obuchenie*, que significa –al mismo tiempo– enseñar y aprender. En este sentido, conviene recordar que a Vygotsky no solamente le interesaba quién enseña y quién aprende, sino también la relación existente entre ambos. Al introducir *obuchenie* en su discurso, Vygotsky trataba de mostrar las consecuencias instantáneas que tienen ambas acciones. Con su aplicación, podríamos justificar el dominio microgenético, al concluir que cualquier relación interpersonal en la que se genere *obuchenie* podrá incidir necesariamente en la zona de desarrollo. Esto, no significa que el aprendizaje formal o escolar es el único que permita el desarrollo, sino que tendrá lugar en cualquier situación en la que se confronten dos formas de hacer o saber. Así, el desarrollo se genera en la práctica totalidad de las acciones humanas, definiéndolo como algo dinámico y vital.

Bajo esta concepción y aceptando el término Zona de Desarrollo Inmediato, podemos diferenciar dos componentes que permiten definir el concepto como la distancia entre el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial del individuo.

En primer lugar, el *nivel evolutivo real* se refiere a todo aquello que es capaz de hacer el individuo por sí solo. Esto es posible, porque ya ha incorporado a su persona, habilidades y funciones que maneja y domina independientemente del entorno en el que se encuentre. Para Vygotsky, el nivel evolutivo real es el obtenido en toda evaluación psicológica, aquel que señala lo ya logrado por el individuo, es decir, su historia.

El segundo componente, *nivel de desarrollo potencial*, corresponde con aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero con capacidad. A diferencia del anterior, serían los procesos que el sujeto está en vía de dominar e incorporar a su intelecto. Para lograr este objetivo, requiere de la asistencia de otro individuo.

Conforme el individuo se va desarrollando, el nivel de desarrollo potencial se convierte en el nivel de desarrollo real, por lo tanto, la relación entre ambos genera lo que el autor denominó *Zona Blizaishevo Razvitiya* (De Pablos-Pons et al., 1999), que definió del siguiente modo:

no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1979, p. 133).

De acuerdo con la definición, la Zona de Desarrollo Inmediato define aquellas funciones que aún no han madurado, pero que están en proceso de hacerlo. Por tanto, podríamos decir que esta Zona caracteriza al desarrollo mental prospectivamente, detectando aquello que se encuentra en proceso de internalización (Edwards y Mercer, 1988; Vygotsky, 1979).

Al introducir el concepto de Zona de Desarrollo Inmediato, el autor recalca la interdependencia existente entre desarrollo y relaciones sociales que intervienen en el desarrollo cultural. En este sentido, podríamos decir que la Zona de Desarrollo Inmediato se alcanza cuando el individuo se involucra en una actividad colaborativa, donde intervienen elementos sociales o discursivos (Moll, 1993).

Al igual que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, la Zona de Desarrollo Inmediato solo puede emerger en las relaciones sociales interpersonales. Es decir, a través del contacto socialmente organizado, las personas pueden establecer formas de actividad completamente nuevas que, posteriormente, podrán aplicar a sus situaciones cotidianas.

Desde el punto de vista de Leontiev (1982), los seres humanos no nacen con la cultura de un contexto asumida de manera natural, sino que ésta se encuentra en el ambiente en el que se desarrolla la persona. Y así lo argumenta Vygotsky (1979) en su discurso:

Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo inmediato es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado esos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Vygotsky, 1979, p. 138-139).

Por tanto, el niño llega a apropiarse de aquellos signos que utiliza su entorno mediante el proceso de internalización que, como ya mencionábamos, consiste en la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotsky, 1979). El autor utiliza este constructo para referirse a aquellas acciones que el individuo convierte en funciones que expresará a través del lenguaje. Por ejemplo, entre el acto de asir y la función indicativa, disciernen tres momentos que intervienen en el desarrollo del niño:

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente;
- b) un proceso interpersonal queda transformado en otro

intrapersonal; c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos (Vygotsky, 1979, p. 93-94).

Este ejemplo nos conduce a la diferenciación de dos conceptos: apropiación y dominio, que están íntimamente relacionados con el constructo de internalización. En palabras de Dewey (1989), la *apropiación* se refiere al acto por el que una persona convierte en suyo algo que es compartido por los demás. En él, adquieren especial relevancia las relaciones sociales que mantiene el individuo (Dewey, 1989), ya que el ser humano se apropia de las palabras y las experiencias socioculturales que se vivencian en su entorno. En este sentido, la apropiación tiene un carácter activo, social y comunicativo (Cubero y Santamaría, 1992). Por lo tanto, como afirma Bruner (1991), no tiene lugar en el vacío, sino que se genera en contextos sociales y comunicativos que han sido conceptualizados como espacios intersubjetivos.

Si analizamos la universidad como contexto, y tratamos de comprender el fenómeno de abandono que sucede en la institución, podemos ver que el concepto de apropiación nos permite conocer cómo el alumnado se integra en el sistema universitario y consigue hacer suyo lo que el entorno le ofrece. Además, sería conveniente conocer si el estudiante ha sido preparado anteriormente para el entorno universitario o, por el contrario, se enfrenta a una situación totalmente desconocida para él. Goggin et al. (2016) demuestran que existen programas dirigidos a estudiantes de Educación Secundaria que facilitan el acceso a la universidad y de este modo, facilitan el proceso de apropiación.

Por su parte, *el dominio* hace referencia a la capacidad del ser humano para controlar las herramientas culturales que el medio le ofrece. Wertsch (1999) lo define como el “saber cómo usar un modo de mediación con facilidad” (p.87). A juicio del propio autor, su adaptación evitaría cierto bagaje conceptual innecesario que ya viene incorporado en el propio concepto de internalización, y permitiría comprender el desarrollo como un progresivo dominio del empleo de instrumentos mediadores provistos por la cultura. Su traslado al proceso de abandono conlleva entender el propio concepto de apropiación, ya citado, así como conocer el modo en que el alumnado accede y utiliza las herramientas que la universidad, la familia o el grupo de iguales le facilitan a lo largo de su trayectoria universitaria.

### 3.4. PRIVILEGIACIÓN

Finalmente, abordaremos el constructo de privilegiación. Para Wertsch (1993), la privilegiación supone la determinación de una jerarquía de instrumentos mediadores. Ante la diversidad de instrumentos que la cultura ofrece a los individuos, éstos deben priorizar y seleccionar aquellos que sean más apropiados en función de aspectos como el entorno, la idoneidad, la aplicabilidad o la eficacia reconocida. En este sentido, podríamos decir que la privilegiación traduce el proceso de apropiación, al tratar de controlar el uso que realiza el individuo de los instrumentos mediadores de los que dispone.

Consideramos que este concepto es una vía para ampliar, en dos sentidos, las concepciones de Bruner (1991), quien proponía la existencia de una pluralidad en los tipos de pensamiento para establecer una relación funcional entre éstos y los escenarios de actividad. En primer lugar, estas concepciones permiten extender el análisis semiótico de Vygotsky acerca de qué es lo que cambia en el pensamiento al producirse relaciones interpersonales en las actividades socioculturales. Realmente, lo que se aprende en cada escenario de actividad corresponde con un determinado modo de discurso; o lo que es lo mismo, el dominio de instrumentos mediadores, que en dicho escenario se consideran más idóneos, logran mediar nuestras acciones mentales. Por otro lado, conviene señalar que no sólo se adquiere el dominio de un determinado género discursivo mediante la actividad humana, sino que también se aprende a diferenciar cuándo éste debe ser usado de determinada manera.

El constructo de privilegiación tiene un carácter social y hace referencia a los sofisticados mecanismos discursivos que logran otorgar más valor a una determinada acción. Este hecho, se observa en aquellas intervenciones que se generan a través de un género discursivo que no es socioculturalmente adecuado, ya que producen rechazo y son ignoradas por los sujetos. Sin embargo, aquellas intervenciones en las que se usa el género apropiado adquieren un valor añadido. Bajo esta premisa, podríamos decir que la privilegiación es un proceso que ayuda a seleccionar las intervenciones no sólo por su contenido, sino también por el hecho de que éstas sean las apropiadas en el escenario de actividad en que se originan.

De acuerdo con Cubero y Sánchez (2014), el concepto de privilegiación nos remite, simultáneamente, al plano psicológico y cultural. No tiene sentido que se privilegie el uso de un instrumento, si no es porque éste se usa en un contexto determinado. Lo cual no

significa que los escenarios socioculturales determinen mecánicamente los instrumentos de mediación que han de ser utilizados, sino que, en parte, los participantes tienen la posibilidad de definir o redefinir una situación de manera idiosincrática o creativa sin reproducir el modelo esperado. Es decir, el individuo tiene un papel activo a la hora de decidir qué instrumento de mediación utilizar, tomando conciencia de lo que se espera de él, respondiendo o no de la manera deseada.

Eso sí, no debemos considerar la privilegiación como un fenómeno de todo o nada, sino como un proceso de asimilación y dominio progresivo de distintos géneros discursivos asociados a aquellos escenarios en los que el individuo participa. Es, por este motivo, que en el dominio de los patrones de privilegiación, otros individuos con mayor maestría, guíen o asuman parte de la responsabilidad en la determinación del género discursivo. Al menos, en lo que se refiere al escenario sociocultural de la educación formal y al tipo de género que se privilegia en la misma. Conviene señalar que, justo esta perspectiva es la que adopta Wertsch (1993) a la hora de estudiar los patrones de privilegiación y, en concreto, en el dominio del género discursivo privilegiado en la escuela. En el siguiente apartado, abordaremos, concretamente, la importancia de este género en el contexto que nos ocupa: la universidad.

La universidad es el contexto sociocultural en el cual se desarrolla un individuo que accede al sistema de Educación Superior. Para lograr adaptarse al entorno, es conveniente que este individuo sea consciente del abanico de elementos disponibles, para así priorizar cual puede ser el más adecuado ante una situación problemática. En concordancia con Harris et al. (2016), en el ámbito universitario, desafortunadamente, existen estudiantes que no conocen algunos de los servicios de apoyo que ofrecen las universidades.

La elección por parte del alumnado universitario de las herramientas más idóneas para la resolución de la problemática del abandono, repercutirá en su toma de decisiones, determinando, así, su resultado final.

#### **4. EL GÉNERO DISCURSIVO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR**

En el apartado anterior, aludimos a Wertsch (1993), quien aportaba significancia en el constructo de privilegiación al género discursivo. Recordemos que uno de los marcadores

que diferencia un género discursivo de otro es el contenido semántico referencial, o según el autor, el tema.

En relación con este criterio, Wertsch dicta que el discurso escolar difiere considerablemente de las ‘expresiones de experiencias no instruccionales’, que son típicas del discurso cotidiano. Éstas últimas, se refieren a experiencias que han ocurrido al margen del entorno escolar, es decir, aquellas que no son compartidas por todos los miembros de un aula y que no surgen como respuesta a una cuestión que puede plantear un maestro. Así, el uso de las ‘expresiones de experiencias no instruccionales’ evidencian, en la propia escuela, ciertas limitaciones en el dominio del género discursivo privilegiado en las mismas. Es quizá, por este motivo, que su aparición se considere impropia por los docentes que participan en el aula, generando una ‘sanción’. En ocasiones, ésta es tan sutil, como un simple silencio o un cambio de tema.

Para explicar estas expresiones, Wertsch utiliza el siguiente ejemplo, extraído de una clase de matemáticas de primer curso:

[Alumno]: A mi hermano le quitaron el aparato de ortodoncia.

[Docente]: ¿Sí? Eso es maravilloso. Ahora, ¿cómo has resuelto el último problema?  
(Wertsch, 1993, p. 151).

Como se observa en el ejemplo, la docente es un buen ejemplo de ‘sancionar’ o desalentar el comportamiento del alumno. El cambio de tema, que realiza de manera radical, es interpretado por el alumno como una acción no apropiada. Por tanto, éste se convierte en un modo de enseñar a los alumnos sobre lo que se puede o no hacer en un aula. En términos de Wertsch, la docente instruye sobre lo que se privilegia en un escenario concreto y limitado, sobre el género discursivo que se debe utilizar.

Otro interesante ejemplo, no se centra tanto en el tema, sino en el uso apropiado de un género discursivo, utilizando enunciados que presentan un valor persuasivo añadido.

[Alumno 1]: Cómo, cómo, si está a esa altura, no veo por qué el agua puede hacer que se hunda.

[Alumno 2]: (Interrumpe) Yo sé por qué, algo lo está sosteniendo.

[Alumno 1]: (Continuando) Incluso si lo sostienen, incluso si pones un espacio alrededor, subiría. Quiero decir, es una atmósfera diferente para cambiar. Quiero decir, podrías poner lava a su alrededor, o fuego a su alrededor, y no haría nada (Wertsch, 1993, p. 159).

Este segundo ejemplo muestra como el alumno 1 puede llegar a persuadir a otros compañeros, incluso utilizando un argumento erróneo. De acuerdo con Wertsch, simplemente, con el uso de términos característicos de la ciencia, como atmósfera, lava y fuego, logra convencer. El alumno 1, dentro de sus posibilidades, ha creado un argumento o una explicación teórica que muestra aquello que es privilegiado por la escuela. Hay que tener presente que utilizar conceptos científicos como apoyo, tiene reconocido valor social en las aulas. Además, el alumno 1 ha utilizado en su discurso enunciados que tienden a crear leyes generales que sirven para muchas situaciones. De esta manera, su formulación puede entenderse como una norma válida con independencia de la situación en la que se aplique. Alguno de estos rasgos característicos del discurso escolar, probablemente, han sido interpretados por los compañeros de aula como el modo de actuar de la profesora. Dicha ‘sensación’, consigue, además, que se llegue a considerar el argumento del alumno 1 como válido.

Ante situaciones de este tipo, resulta razonable que los individuos tiendan a privilegiar un determinado género discursivo, pero la privilegiación de un género no implica la eliminación de otros, sino que promueve saber en qué contexto debe utilizar uno u otro. Es decir, el dominio de patrones de privilegiación implica la posibilidad de usar determinados instrumentos mediadores en función del momento o situación en la que deben ser usados. Wertsch (1993) afirma que el desarrollo del pensamiento verbal no reside en reemplazar un género discursivo por otro, sino más bien en diferenciar y ser capaz de añadir nuevos géneros discursivos.

Esta visión del autor nos muestra qué es lo que cambia en el pensamiento verbal, cuando éste se transforma como consecuencia de la incorporación del individuo en un nuevo escenario de actividad sociocultural que desconoce. La adquisición de diversos géneros discursivos, que difieren del ya dominante, puede ser una adecuada respuesta que le permitirá adquirir nuevos patrones de privilegiación.

Algunos autores como Cubero y Sánchez (2014) consideran que la adquisición de estos patrones se produce gracias al constructo de apropiación, ya que permite explicar cómo a través de la participación en escenarios de actividad socioculturales, el individuo conecta el plano psicológico y social; aunque el propio término de apropiación es más amplio, dado que nos permite explicar cómo el individuo aprende y se transforma a partir de las muy diversas actividades en las que puede participar.

En el apartado anterior argumentamos que este constructo puede ser vivenciado en cualquier contexto, incluido el universitario. Si nos centramos en estudiar el fenómeno de abandono universitario, y concretamente la apropiación que realizan los estudiantes de aquellos instrumentos mediadores que el entorno le ofrece, podremos conocer qué elementos consiguen hacer suyos para poder afrontar cualquier situación adversa que se le presente. Dado el carácter comunicativo del constructo, el mejor modo de conocer la apropiación que realizan estos estudiantes será analizando los distintos géneros discursivos que emplean a la hora de narrar su vivencia en el contexto sociocultural que se desenvuelven.

## **5. A MODO DE SÍNTESIS**

En este segundo capítulo, hemos tratado de estudiar el fenómeno de abandono universitario desde una perspectiva histórico-cultural que permite comprender los elementos esenciales de relación existentes entre institución y estudiantes que logran permanecer en el sistema universitario. Nos referimos, concretamente, a la teoría sociocultural.

Basándonos en los postulados de Vygotsky y sus desarrollos posteriores, se pretende mostrar que el desarrollo de cualquier estudiante está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico y cultural en el que se desenvuelve. Así, podemos diferenciar dos líneas de desarrollo, que corresponden con 1) la naturaleza biológica del individuo, la cual genera funciones psicológicas básicas; y 2) la naturaleza social, que transforma dichas funciones en funciones psicológicas superiores.

En sus estudios, Vygotsky establecía diferentes criterios para poder explicar la transformación de una función psicológica básica en una superior. Principalmente destacaba 1) la capacidad que posee el individuo, no solo de controlar el entorno, sino de autorregular su comportamiento en función de las situaciones que suceden a su alrededor. Pues, gracias a 2) la realización consciente de las acciones que realiza el sujeto puede llegar a alcanzar cualquier objetivo planteado. Además, conviene señalar que las funciones psicológicas superiores se caracterizan por 3) poseer una naturaleza social que se ve argumentada a través de la interacción social entre los individuos y 4) el uso de instrumentos mediadores que les permiten controlar su entorno.

Sobre la base de estos supuestos, Vygotsky afirma que el dominio genético de las funciones psicológicas implica estudiarlas desde su origen y analizarlas a través de las etapas o niveles de su desarrollo, que se conciben en términos de “saltos revolucionarios” más que sobre “incrementos cuantitativos constantes” (Wertsch, 1985, p. 37). Así, diferencia los niveles 1) filogenético, 2) histórico-cultural, 3) ontogenético, y 4) microgenético.

El primer nivel se refiere al desarrollo evolutivo que ha experimentado la especie humana. Pues, tomando como referencia el principio darwinismo de la selección natural, Vygotsky consideró que la transformación del simio en hombre es consecuencia de adaptaciones a su ambiente natural.

En el desarrollo histórico-cultural se atiende a la evolución que sufren los individuos gracias a su participación en grupos culturales. En este caso, Vygotsky recalca la importancia que tienen los instrumentos mediadores en el surgimiento de las funciones psicológicas superiores, pues posibilitan instaurar contextos inter e intralingüísticos.

El tercer nivel corresponde con la ontogénesis, que se caracteriza por entrecruzar la línea natural y cultural del desarrollo. De este modo, el autor sortea las explicaciones reduccionistas biológica y cultural argumentando que el desarrollo se articula en un proceso de ‘interaccionismo emergente’ entre lo natural y lo social.

Finalmente, el nivel microgenético hace referencia al contexto espacio-temporal concreto y limitado en el que se produce una función psicológica superior. Particularmente, este nivel se relaciona con las transformaciones que se producen en un individuo a la hora de realizar una determinada actividad. Por lo que, el nivel microgenético requeriría de un estudio minucioso de los procesos de aprendizaje desarrollados en un periodo corto de tiempo, para constituir una fuente de datos que resulte relevante en la comprensión de dichos procesos.

Teniendo en consideración el tema que nos ocupa, el abandono universitario, este último nivel permite analizar el modo en el que los estudiantes vivencian situaciones adversas que ponen en peligro su trayectoria universitaria (Lacasa, 1994). Aunque, para lograr este objetivo, consideramos necesario poner énfasis en el estudio de determinados constructos socioculturales que inciden en el abandono universitario: 1) actividad, 2) mediación, 3) internalización y 4) privilegiación.

En primer lugar, nos referimos a la actividad que desarrolla el estudiante durante su vida universitaria, pues la transformación de una función psicológica básica en una superior se genera mediante la actividad.

El segundo constructo detalla la mediación que establece dicho estudiante con otros individuos o instituciones a la hora de afrontar una determinada situación que le genera dudas sobre su permanencia universitaria. Cabe destacar que, el ser humano logra adaptarse al medio haciendo uso de instrumentos mediadores que les permite cambiar su propio comportamiento.

La internalización, que realiza el estudiante sobre los instrumentos mediadores que ofrece el entorno para hacer frente a la situación problemática que acontece, es el tercer constructo que desarrollamos. Para Vygotsky, la evolución de las funciones psicológicas superiores comienza desde el plano social y continúa en el personal, ya que finalmente el individuo es quien consigue interiorizar el conocimiento que le ofrece la sociedad.

Finalmente, ante la diversidad de instrumentos mediadores que existen, prestamos especial atención a la privilegiación que realiza el estudiante en función de sus propios intereses o la eficacia que le atribuye a cada uno de estos instrumentos.

Como se observa, cada uno de estos constructos tienen una determinada función en el estudio del fenómeno de abandono universitario. Y, en su conjunto, permiten conocer las aportaciones que el entorno ofrece a los estudiantes, para así, poder identificar la toma de decisiones más adecuada a su contexto universitario. En este sentido, será conveniente analizar el género discursivo que emplean los estudiantes a la hora de narrar una determinada vivencia que le generó dudas sobre su permanencia en la universidad. Pues, si logramos reconocer, mediante su discurso, cuáles son los elementos esenciales de interacción entre estudiantes y contexto, podremos identificar, de manera más precisa, qué estrategias metodológicas serían las más adecuadas de cara a la mejora de los recursos disponibles en la Educación Superior.



**CAPÍTULO 3.**  
**POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE EL**  
**ABANDONO UNIVERSITARIO**



## CAPÍTULO 3. POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE EL ABANDONO UNIVERSITARIO

### 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior alude a la última etapa del proceso de enseñanza académica que cada país contempla en su sistema educativo. Se trata de una etapa altamente influyente en el progreso de las personas y la sociedad en general, ya que promueve conocimiento, investigación, innovación, desarrollo económico y social.

Para cualquier gobierno, resulta una meta fundamental conseguir que los estudiantes de su país culminen el proceso educativo con éxito. De este modo, se logra disminuir los elevados índices de abandono universitario que suponen un alto coste, tanto para el alumnado y la institución universitaria, como para el estado en su conjunto. Y, a la vez, se consigue mejorar los resultados en programas de evaluación externa como PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*).

Como argumentan Espinosa-Castro y Mariño-Castro (2018), el abandono universitario es un indicador de fracaso de las políticas educativas de un país que condena a su población a un futuro de incertidumbre, privación e imposibilidad de lograr un desarrollo tendente a la formación de recursos humanos de calidad y socialmente integrados al continuo progreso del desarrollo del propio país.

Para avanzar en la lucha contra este tipo de abandono es necesaria voluntad política, ya que se trata de un fenómeno complejo y heterogéneo, al estar impregnado de factores de diversa índole. Por tanto, se requiere de diagnósticos reales y precisos que permitan, por un lado, conocer dónde se ubican los problemas y las dimensiones que éstos poseen y, por otro, identificar con qué fortalezas y oportunidades cuenta el sistema universitario de cada país para una mejor intervención en pro de la disminución del fenómeno de abandono universitario.

A lo largo de este capítulo, tratamos de mostrar diferentes políticas internacionales que contribuyen a la creación de mejores oportunidades de futuro para cualquier estudiante.

Pues, el propósito de cada una de estas políticas es generar una mayor igualdad y progreso en la población.

Además, analizamos diferentes políticas que favorecen la permanencia universitaria en nuestro país, contemplando desde un plano institucional, económico y personal diferentes planes o proyectos de acción que se han desarrollado en distintas universidades españolas. Todos ellos nacen en un contexto espacio-temporal concreto y limitado como la Universidad de Sevilla, en la que se desarrolla nuestro estudio; aunque pudieran ser implementados en otros escenarios universitarios.

En líneas generales, las políticas propuestas permitirán enfrentar uno de los fenómenos más problemáticos que existen a nivel global en el ámbito educativo, el abandono universitario, aportando diversas alternativas para su resolución. Estas alternativas tratan de mejorar la calidad de la enseñanza superior y enriquecer el debate sobre las políticas que demanda el sistema educativo español, el cual tiene su mirada puesta en minimizar los elevados índices de abandono universitario y garantizar el derecho a la Educación Superior para todos.

## **2. POLÍTICAS INTERNACIONALES PARA REDUCIR EL ABANDONO UNIVERSITARIO**

Las políticas públicas desarrolladas por los gobiernos y las diversas medidas institucionales que tratan de mejorar los elevados índices de abandono universitario han sido una respuesta a este fenómeno ante su agudización en el contexto de la Educación Superior. Cada una de estas políticas encuentra su fundamento en la amplia literatura que permite vislumbrar los factores explicativos del abandono universitario.

Como se ha visto en capítulos anteriores, la producción científica generada sobre los factores asociados al abandono de los estudios de Educación Superior es muy amplia, especialmente aquella desarrollada en Estados Unidos, dando lugar al abordaje del abandono desde diversas perspectivas teóricas como la psicología, sociología o la economía.

De acuerdo con Cerych y Sabatier (1992), esta literatura internacional parte de un supuesto que establece una relación causal entre los factores asociados al abandono

universitario y el diseño de políticas públicas que permiten reducir su efecto. Por lo que, a la hora de mejorar la retención estudiantil debemos atender a dos cuestiones fundamentales. Por un lado, debemos prestar atención a las carencias que presentan los estudiantes cuando acceden a la Educación Superior, no solo en lo que respecta a su formación académica previa, sino también a su capacidad económica para afrontar los costes que supone la enseñanza universitaria, teniendo en consideración el capital humano, cultural y social del hogar de origen. Conviene recordar que las probabilidades de abandono universitario se encuentran asociadas a la experiencia educativa previa de los estudiantes, quedando reflejada en los logros académicos alcanzados en la etapa preuniversitaria (Adelman, 1999). A su vez, la pertenencia a hogares de menor nivel de ingreso y capital cultural influye sobre las aspiraciones de los estudiantes de acceder a la Educación Superior y poder graduarse (Cabrera y La Nasa, 2001).

Por otro lado, debemos atender al funcionamiento interno de la universidad a la que se incorporan los estudiantes. Contemplando, en primera instancia, aquellas medidas que son apropiadas para compensar sus carencias y, en segundo lugar, la organización académica y pedagógica que promueve la institución en busca de la mejora de la calidad educativa y la retención de los jóvenes. De acuerdo con García de Fanelli (2015), podemos decir que esta segunda cuestión se centra en la interacción entre estudiante e institución de Educación Superior, ya que el abandono es consecuencia, en determinadas ocasiones, de la dificultad que presenta el estudiantado en el momento de integrarse en el sistema académico y social que envuelve la universidad.

Cada una de estas cuestiones se refleja en las políticas públicas que desarrollan los gobiernos, así como en las políticas institucionales que desarrollan las propias universidades. Actualmente, estamos asistiendo a un aumento de publicaciones y eventos que recogen reflexiones, experiencias e investigaciones llevadas a cabo en el plano internacional, las cuales nos revelan la posibilidad de actuar ante la problemática del abandono universitario (Pantoja y Campoy, 2001). A continuación, pasamos a detallar las iniciativas más relevantes, distinguiendo dos niveles que recogen las conductas dirigidas por los gobiernos, a nivel macro, y las acciones puestas en marcha por las instituciones universitarias, a nivel micro.

## 2.1. POLÍTICAS GUBERNAMENTALES

En busca de crear prácticas educativas dirigidas a reducir el abandono en la Educación Superior, los gobiernos se han centrado en analizar diferentes indicadores de evaluación del desempeño institucional que proporcionan información objetiva, homogénea y comparable del fenómeno, velando en todo momento por la calidad de la información y la protección de datos de los estudiantes. De acuerdo con Del Valle et al. (2016), los resultados que aportan este análisis de indicadores muestran la necesidad de mejorar los resultados de admisión y controlar los niveles de abandono universitario, ya que perjudican notablemente las tasas de eficacia y graduación de los programas universitarios.

En línea con Pantoja y Campoy (2001), es imprescindible conocer el fenómeno de abandono universitario para poder actuar sobre él. Por ello, el *monitoreo de indicadores universitarios que definen el abandono* adquiere relevancia a nivel internacional. Sin embargo, esta iniciativa, fundamentalmente descriptiva, simplemente pone de manifiesto la necesidad de actuar, sin desarrollar actuaciones proactivas de evitación del abandono. Las iniciativas más destacadas, en este sentido, han sido las *ayudas económicas a estudiantes que poseen un menor nivel socioeconómico*, las *becas por mérito académico* o los *préstamos* a bajo interés (Chen y St. John, 2011). Concretamente, Hossler et al. (2009) muestra que las becas, más que los préstamos, favorecen la permanencia universitaria de los estudiantes.

A nivel europeo, existen distintos tipos de becas destinadas a apoyar a los estudiantes más vulnerables. Éstas varían en función cada país, pues en unos países la enseñanza superior es gratuita y en otros las tasas universitarias pueden ser muy caras (Unión Europea, 2020). Según Arcas (2014), en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia e Islandia) los estudios de Grado son totalmente gratuitos. A estos, le sigue un grupo de países de Europa Central (Alemania, Austria, Bélgica y Francia) y de Europa del Este (Bulgaria, Polonia o República Checa) donde el precio de un curso oscila entre los 10€ y los 200€. En países del mediterráneo como Italia y España el precio de matrícula se incrementa, pues el mínimo se sitúa por encima de los 700€ y el máximo supera los 2.600€.

El gráfico 1, muestra las distintas becas que conceden dichos países para compensar las dificultades económicas de los estudiantes. Concretamente, en color amarillo se indica el

importe de las becas, que está referenciado en la escala de la derecha del gráfico. Y las columnas azules, referenciadas a la izquierda, representan el porcentaje de estudiantes que perciben dicha cuantía.

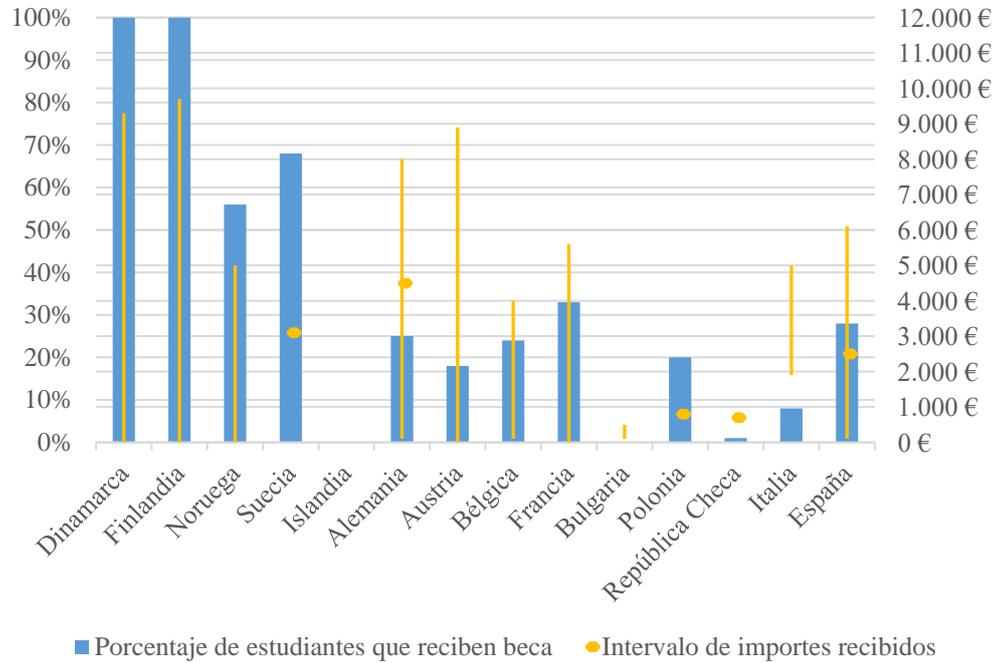


Gráfico 1. Becas para estudiantes universitarios

Fuente: Adaptado de Arcas (2014)

Como se observa a la izquierda del gráfico, los gobiernos que conceden más becas, con importes más elevados, corresponden a países donde los estudios son gratuitos. Se trata, pues, de becas salario que permiten compensar el coste de oportunidad del estudio. En la franja de países con precios de matrícula intermedia, los importes de las becas alcanzan valores comparativamente altos respecto al precio de matrícula. A su vez, el porcentaje de estudiantes que obtienen estas becas es relativamente bajo. Por lo que las becas, en este caso, están destinadas a compensar parcialmente el coste de oportunidad de los estudios a estudiantes que presentan dificultades económicas.

Si analizamos el extremo derecho del gráfico, se constata que los países con precios de matrícula más elevados conceden menos becas, siendo éstas de importes comparativamente bajos respecto al coste de matrícula. Estas becas, pues, están orientadas, simplemente, a compensar el precio de matrícula a estudiantes con dificultades económicas.

Hay que destacar que estamos hablando de ayudas económicas que tradicionalmente se conceden en función de la situación económica de los estudiantes. Los gobiernos, también otorgan becas basadas en los méritos académicos de cada estudiante. Tras realizar un análisis comparativo entre países de la Unión Europea, Arcas (2014) concluye que son una minoría los gobiernos que recompensan a los estudiantes por sus méritos académicos. En algunos países, como Estonia, estas becas están en proceso de desaparición. En otros, como Francia, las becas por méritos son adicionales a las becas salariales. Esta situación también se ve reflejada en Alemania, donde el importe de la beca por méritos depende de la situación económica de los estudiantes. Concretamente, Italia y España exigen cierto rendimiento académico para poder disfrutar de una beca por motivos económicos.

Cuando un estudiante no posee los requisitos mínimos para solicitar una beca, el gobierno, junto con otras entidades privadas, pone a su disposición un sistema de préstamos. Ahora bien, el porcentaje de estudiantes que los utiliza es muy bajo. Según Arcas (2014), dicho porcentaje varía entre el 0,1% de Bélgica o Francia hasta el 11% de Letonia. La única excepción en esta tónica la presentan dos países de Europa, Islandia y Montenegro, quienes conceden exclusivamente préstamos a los estudiantes.

No obstante, también se han incorporado desde los gobiernos otras *políticas de financiación de proyectos educativos destinados a la reducción del abandono universitario*. Uno de los proyectos más destacados, en este sentido, es el Proyecto Alfa Guía (DCI-ALA/2010/94) financiado por la Comunidad Europea en su programa αLFA. Dicho proyecto trata de medir, analizar, predecir, evaluar y atender al abandono estudiantil en la Educación Superior. En él han participado más de 20 instituciones de 15 países europeos y latinoamericanos, que han logrado crear un repositorio de estudios sobre el abandono universitario que se actualiza periódicamente y donde se pueden encontrar más de 110 trabajos especializados que contribuyen al análisis, discusión e investigación del fenómeno.

Además, con la intención de incrementar la interacción con otras instituciones, los países latinoamericanos que son miembros del proyecto, han desarrollado diferentes conferencias anuales sobre el abandono en la Educación Superior, que han denominado CLABES. Entre otras acciones, incluyen la realización de talleres que tratan de reducir el abandono universitario a través del intercambio de experiencias sobre políticas de

orientación vocacional y profesional, y la implementación de programas de mentoría en la universidad.

Estos programas de mentoría también se ven reflejados en el Proyecto Stay-In (2012-2014), destinado al desarrollo de una plataforma de e-orientación para los estudiantes universitarios. En su creación participaron tres universidades europeas; dos empresas internacionales de investigación y consultoría; una empresa dedicada al desarrollo de programas educativos; y dos redes educativas internacionales, que lograron desarrollar un servicio de apoyo continuo al estudiantado, ofreciéndole orientación desde que se plantea ingresar en la universidad hasta que egresa y decide incorporarse al mundo laboral.

El desarrollo de este proyecto se conformó en dos fases que se sucedieron en el tiempo. Según De Pablos-Pons et al. (2015), la primera fase se centró en investigar acerca de las diferentes políticas y prácticas educativas destinadas a reducir el abandono universitario para identificar similitudes y diferencias entre esas políticas y así, poder atender a las necesidades de los grupos participantes. Esta fase de investigación permitía determinar qué prácticas son efectivas, para quién y en qué circunstancias, con el fin de acondicionar la institución para el desarrollo de la orientación y el asesoramiento a los estudiantes universitarios en riesgo de abandono.

La segunda fase del proyecto se centró en el diseño de los servicios de orientación y asesoramiento de Stay-In a través de la creación y puesta en marcha de su plataforma online, que trataba de cubrir las necesidades detectadas en los usuarios. Para lograr este objetivo, el equipo miembro se centró en formar a estudiantes-mentores y profesores-tutores, que debían desarrollar de manera eficaz actividades de asesoramiento online.

En líneas generales, Stay-In trataba de ofrecer apoyo y asesoramiento real a los estudiantes para hacer frente a las problemáticas que les surgen a lo largo de su trayectoria universitaria, pues la herramienta proporciona multitud de servicios de orientación y asesoramiento al estudiantado. Estos servicios pueden ser interactivos, mediante sesiones de orientación a los estudiantes, o no interactivos, a través de información de las redes sociales, últimas noticias, enlaces de interés, etc. Además, la comunicación dentro de la misma plataforma se desarrolla de manera síncrona o asíncrona, permitiendo, de este modo, un seguimiento continuo de todos los servicios prestados.

Con proyectos como Stay-In se observa que la acción de orientación toma fuerza en las políticas internacionales no solo a nivel macro, sino también a nivel micro, pues estas acciones cobran relevancia cuando se aplican en el plano institucional. En línea con De Pablos-Pons et al. (2015) es necesario aumentar las acciones de orientación en las instituciones de Educación Superior, a pesar de la escasa tradición orientadora que existe en el ámbito universitario y la dificultad en la gestión de los servicios ofertados, ya que abundan intervenciones puntuales y puramente informativas.

## 2.2. POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Las instituciones académicas se encargan de velar por la calidad de la educación; y especialmente por una adecuada prestación del servicio educativo. Por ello, plantean acciones de orientación educativas que favorecen el desempeño académico de los estudiantes. Estas acciones no se limitan única y exclusivamente a la universidad, sino que también se extrapolan a las instituciones de Educación Secundaria. Conviene recordar que las actividades de orientación preuniversitaria permiten acercar a los estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior a la multiplicidad de programas universitarios que pueden desarrollar en su futuro más próximo.

Desde las propias instituciones de Educación Secundaria, profesores, tutores y equipo de orientación desarrollan distintas *acciones informativas a estudiantes preuniversitarios*, teniendo en consideración aquellas variables que pueden interferir en su transición a la universidad: intereses, preferencias profesionales, aspectos económicos o familiares, etc. De este modo, los servicios de orientación permiten ayudar al alumnado a identificar los estudios superiores que mejor se ajustan a sus necesidades, aportándole información precisa y actualizada sobre cada una de las alternativas académicas que puede desarrollar (Salgado et al., 2014). Mediante esta información, el alumnado podrá conocer detalladamente las características tanto de las titulaciones (requisitos de acceso, planes de estudio, metodologías docentes, mecanismos de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, inserción al mercado laboral etc.) como de las universidades donde se imparten (infraestructuras, servicios de orientación, actividades deportivas y culturales, etc.).

Las instituciones de Educación Secundaria y sus agentes sociales también invitan a los estudiantes y familiares a participar en *Salones de Orientación Universitaria* como UNITOUR, que tratan de resolver de forma personalizada todas sus dudas acerca de la elección de un grado, tarifas y precios de matriculación, servicio de becas y préstamos, alojamiento en residencias universitarias de los propios centros, etc. Junto con estas actividades de orientación, se encuentran las *Jornadas de Puertas Abiertas*, que cuentan con la participación de toda la comunidad universitaria para facilitar, informar y acompañar al estudiante en el proceso de transición a los estudios universitarios.

Según Tinto (2012), las actividades institucionales que elevan la retención, y en general la probabilidad de que los estudiantes se gradúen, son aquellas que potencian las expectativas de los estudiantes, al mostrarles qué se espera de ellos en la presente sociedad del conocimiento. Si de cada una de estas actividades se realiza una acertada difusión e incluso si se establecen con carácter obligatorio, se podrían identificar, con más claridad, quienes de los estudiantes requieren de un mayor apoyo. En este sentido, la realización de este tipo de actividades se convierte en esencial para asesorar a los estudiantes más vulnerables, mejorar sus expectativas de ingreso en la Educación Superior y, una vez inmersos en el sistema, superar con éxito el primer año universitario tras haber seleccionado un Grado adecuado a sus intereses (Engle y O'Brien, 2007).

Desafortunadamente, el abandono universitario más representativo se produce durante el primer año de estudio (OCDE, 2017), ya que los estudiantes han iniciado una titulación que no corresponde con sus expectativas iniciales (Thomas, 2002) o han experimentado dificultades a la hora de ajustarse al contexto (Bradley, 2017). Para evitar cada una de estas situaciones, se hace necesaria la puesta de marcha de las actividades de orientación preuniversitaria ya mencionadas, así como el desarrollo de actividades de inclusión a lo largo de la propia trayectoria universitaria.

Algunas instituciones de Educación Superior apuestan por *programas de verano* para estudiantes en riesgo de abandono en el primer año universitario o *cursos de nivelación* que permiten subsanar deficiencias académicas (CMD - Universidad de Chile, 2008). Otras, y en su gran mayoría, consideran necesario prolongar estas actuaciones de orientación durante toda la etapa universitaria, creando *oficinas encargadas de fortalecer los servicios de bienestar estudiantil*. Según Venegas et al. (2019) estas oficinas están destinadas a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de

créditos, ayudas económicas o becas y ofrecer servicios asistenciales a estudiantes vulnerables, con la intención de atender de una mejor manera a la comunidad educativa.

Para la comunidad educativa, iniciativas de este tipo representan un nexo de unión entre estudiante e institución, ya que favorecen el apoyo psicológico a los estudiantes y ofrecen un acompañamiento personalizado en conjunto con tutores, que no solo limitan su labor profesional a la docencia, sino también a crear sesiones informativas, charlas motivacionales, y tutorías personalizadas para solventar dudas o incidencias que, en determinadas ocasiones, repercuten en otros miembros del entorno familiar o social de los estudiantes.

De acuerdo con Espinosa-Castro y Mariño-Castro (2018), es necesario identificar qué tipos de problemáticas presentan los estudiantes, para así, poder atender de manera adecuada sus características particulares. En este sentido, cobra relevancia la función del tutor, quien debe reconocer qué situación está poniendo en riesgo la trayectoria universitaria de su estudiantado.

Con la intención de formar a los docentes en el ámbito de la orientación educativa, las instituciones de Educación Superior implementan *cursos de capacitación profesional* orientados al desarrollo de habilidades específicas para diseñar e implementar estrategias didácticas desde una perspectiva reflexiva y crítica de la labor docente. Dichos cursos, además, tienen el objetivo de focalizar la docencia en el estudiante y, así, atender a sus necesidades pedagógicas. Un claro ejemplo, es la creación de los CADEP Acacia (por sus siglas, Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional) en tres universidades latinoamericanas que apoyan, cultivan, adaptan, comunican, innovan y acogen diferentes experiencias, recursos, problemas y soluciones que requieren las instituciones de Educación Superior para la formación profesional de sus miembros, la modernización de sus estructuras organizativas y la disminución del abandono universitario (Flores et al., 2016).

Los CADEP Acacia apuestan por desarrollar la autonomía del Personal Docente e Investigador en la creación y apropiación de contenidos accesibles y personalizables en ambientes de comunidades de prácticas; pues, a través de las adaptaciones necesarias, pretenden cubrir las necesidades del estudiantado y propiciar su competencia emocional, lo que le facilitará su inclusión en el sistema de Educación Superior. Cabe destacar que,

actuaciones de este tipo suponen un esfuerzo mayor para los docentes, quienes se ven obligados a actualizarse. Por lo que, recibir incentivos por parte de las instituciones de Educación Superior, se convierte en un plus que favorece la experiencia educativa y los resultados que alcanzan los estudiantes (Engle y O'Brien, 2007).

En la mayoría de las universidades argentinas, las principales políticas que se implementan, junto con las tutorías a cargo de alumnos avanzados (pares) y docentes, son los cursos de capacitación pedagógica a docentes y tutores. De acuerdo con García de Fanelli (2015), dichas políticas se encuentran integradas y articuladas en la universidad como un todo, aunque en las universidades de gran tamaño se desarrollan de modo independiente en cada facultad.

En general, los *programas de tutoría* implantados en las universidades argentinas han tenido su origen en las políticas públicas de los gobiernos nacionales, pues los estándares de calidad de los títulos de Grado acreditados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria incluyen los sistemas de tutoría como instrumento para mejorar la integración de los estudiantes. Además, los fondos transferidos a las universidades a través de programas de asignación específica y de becas para estudiantes incluyen las tutorías como acciones a financiar. Un claro ejemplo es el sistema de tutorías impulsado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU (por sus siglas, Secretaría de Políticas Universitarias).

Dentro de este Programa, tanto los Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza como el Proyecto de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en primer año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI), han sido los instrumentos de asignación de fondos a las universidades nacionales más relevantes en lo que respecta a su probable incidencia sobre la retención y graduación universitaria (García de Fanelli, 2015, p. 16).

Para PACENI, el objetivo principal era fortalecer las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas de las universidades para mejorar la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes del primer año de las titulaciones de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática. En particular, PACENI atendió aproximadamente a 25 mil estudiantes, financiando a 676 tutores que recibían formación didáctica y pedagógica para atender la relación 37 alumnos/tutor (Morano et al., 2010). Las principales acciones impulsadas por PACENI fueron implementar y consolidar

sistemas de tutorías en las universidades, capacitar a los docentes y producir información sobre las cohortes de los alumnos (Bianculli y Marchal, 2013).

De acuerdo con García de Fanelli (2015), esta iniciativa de PACENI logró impulsar el desarrollo de tutorías en distintas instituciones de Educación Superior como la Universidad de Buenos Aires. Concretamente, en su Facultad de Ciencias Exactas y Naturales ha incorporado tres componentes fundamentales: 1) charla de bienvenida a los estudiantes que ingresan en el primer curso, 2) curso previo de matemáticas para subsanar deficiencias académicas y 3) sistema de tutorías destinado a acompañar a los estudiantes en su inserción a la universidad. Los tutores que participan en esta última acción son graduados que imparten docencia en la propia facultad.

Otras instituciones como la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires apuestan por una *tutoría entre pares*, acogándose a otro proyecto denominado PROMINF (por sus siglas, Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Carreras de Informática). En líneas generales, esta Universidad se centra en implantar un Programa de Tutorías de Pares para estudiantes de primer año en la titulación de Ingeniería de Sistemas con la intención de acompañarlos en el periodo de transición, ofreciéndoles orientación en aspectos administrativos, de gestión, reconocimiento de créditos, organización de sus tiempos, sociabilización y creación de grupos de estudio (Leonardi et al., 2016).

Los pares son alumnos de 2º curso que han superado al menos 10 asignaturas y están dispuestos a desarrollar labores de orientación bajo las indicaciones de un Equipo de Coordinación. Dicho equipo, se encarga de evocar la experiencia personal del tutor par como estudiante que ingresa al sistema universitario y, posteriormente, desarrolla un curso de formación para que el tutor par logre atender adecuadamente las funciones que se esperan de él. Tras este encuentro, se realiza una entrevista personal que permite al Equipo de Coordinación seleccionar a los tutores más capacitados. Para esta selección se tiene en cuenta distintos aspectos como la predisposición para el trabajo en equipo, capacidades comunicativas, capacidades de observación e intuición personal, sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes que ingresan a la universidad, historia académica personal y evaluación de desempeño. Una vez que el Equipo de Coordinación finalice la selección, convoca a los seleccionados para realizar un Taller que tiene por finalidad explicar las características de la tutoría de pares dentro de la Facultad, especificar alcances

y límites en las funciones de tutor par y brindar las herramientas necesarias para un desarrollo adecuado de la tutoría entre pares.

Conviene destacar que la tutoría entre pares favorece la creación de *comunidades de aprendizaje*, que alcanzan valor gracias al desarrollo de encuentros anuales de tutores pares. Un claro ejemplo es el VIII Encuentro de Tutores Pares y Conferencia en la Universidad de la República de Uruguay (2016) o el 5to Encuentro Nacional de Tutores Pares en la Universidad Católica de Temuco (2018). Estos eventos muestran que hay numerosas experiencias que promueven aprendizajes holísticos y con carácter humanista que pretenden impulsar la investigación e innovación, aunque la información publicada sobre ellos en revistas indexadas es escasa (Duran y Flores, 2015). Quizá este fenómeno esté asociado a la importancia que le atribuyen las instituciones de Educación Superior al *monitoreo de factores que inciden en el abandono o la graduación tardía* de sus estudiantes a través de encuestas destinadas para tal fin. Pues, en el contexto universitario la orientación ha seguido un camino precario y desigual, abundado más voces sobre la necesidad de dar respuesta al fenómeno, que sobre el desarrollo de actuaciones proactivas de evitación del abandono (Pantoja y Campoy, 2001).

En el apartado anterior, hacíamos mención a la escasa tradición orientadora que existe en la universidad. Este panorama está sufriendo un cambio, aunque bien es cierto que las iniciativas más destacadas, tanto a nivel macro como a nivel micro, son la disposición de ayudas económicas a los estudiantes más vulnerables. Si analizamos la literatura científica podemos ver cómo las propias instituciones de Educación Superior, en busca de disminuir el abandono universitario, han implementado un *régimen de becas internas* al que acceden los estudiantes de Grado y Postgrado que cumplan con aquellos requisitos que les permitan alcanzar este beneficio.

Según Oloriz et al. (2014), este sistema de becas financiado por las propias instituciones logra disminuir el abandono universitario. Así se constata en la Universidad Nacional de Luján, donde la diferencia entre la tasa de abandono de quienes participaron en un programa de becas institucional y quienes no es de alrededor del 36%, a favor de quienes obtuvieron algún tipo de beca (Oloriz et al., 2013). Conviene destacar que esta institución ofrece 5 tipos de becas diferenciadas:

- 1) Becas de Dedicación Exclusiva al Estudio: La universidad remunera al estudiante con 200 módulos<sup>1</sup> y le facilita toda aquella bibliografía obligatoria que figure en el programa académico de las asignaturas que curse.
- 2) Becas de Ayuda Económica: está destinada única y exclusivamente a aquellos estudiantes que acceden por primera vez a la universidad. Dicha institución le remunera con 100 módulos y le facilita la bibliografía obligatoria de las asignaturas que curse durante el primer curso.
- 3) Becas para Situaciones Especiales por Discapacidad: aquellos estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad perciben 200 módulos y la totalidad de la bibliografía obligatoria que figure en las distintas asignaturas.
- 4) Becas de Apuntes: la universidad le otorga al estudiante, sin cargo, toda la bibliografía obligatoria que figure en el programa de las asignaturas que curse.
- 5) Becas Subsidio: se trata de ayudas económicas, cuya cuantía está determinada por el Consejo Superior de la universidad en función de las características socioeconómicas de los estudiantes. Dicha beca solo puede ser solicitada una vez por el estudiante.

Para poder acceder a las distintas becas, los estudiantes deben mostrar la necesidad de percibir el beneficio que otorgan a la hora de comenzar o continuar sus estudios. Además, dichos estudiantes no pueden estar percibiendo ningún tipo de beneficio similar por otra institución. Según Oloriz y Fernandez (2014), las variables que inciden en la concesión del beneficio son el número de miembros que conforma la unidad familiar del estudiante, los ingresos per cápita que perciben dichos miembros, el tipo de vivienda en la que habitan, la ocupación del miembro sustentador de la familia y del aspirante a la beca.

Otros programas de becas que ofrecen las universidades, tienen en consideración el desempeño académico de los estudiantes. Así se constata en la Universidad Técnica de Manabí, la cual ofrece incentivos monetarios a los estudiantes que obtienen buenas calificaciones en su expediente académico (Menéndez et al., 2019). En cumplimiento con el art. 77 de la Ley Orgánica de Educación Superior, dicha universidad establece un Reglamento de Becas (Universidad Técnica de Manabí, 2018) a favor de los estudiantes,

---

<sup>1</sup> Para el año 2014 el valor del módulo era de 6,28\$, lo que equivalía a 76 centavos de dólar al cambio oficial de la República Argentina.

otorgándoles 16 tipos de becas tipificadas en el capítulo II, art. 4 del reglamento mencionado. Entre ellas, se encuentra:

- 1) Beca de Excelencia Académica: se otorga a los cinco mejores estudiantes de la carrera que están matriculados, al menos, en el 60% de las horas y/o créditos ECTS.
- 2) Beca de Ayudantía de Cátedra: consiste en ofrecer una cuantía económica a aquellos estudiantes que asisten a un profesor o investigador en sus actividades de docencia e investigación durante 20 horas/semanales.
- 3) Beca de Apoyo al Arte y a la Cultura: la universidad entrega una subvención o ayuda económica a aquellos estudiantes que demuestran habilidades artísticas (música, teatro, danza), tras presentar evidencias del desarrollo de las actividades artísticas o culturales realizadas dentro o fuera de la institución.
- 4) Beca de Apoyo al Deporte y la Cultura Física: se otorga a aquellos estudiantes que destacan en una disciplina deportiva, y participan en nombre de la Universidad Técnica de Manabí en diferentes eventos deportivos nacionales o internacionales.
- 5) Beca por Discapacidad: la universidad ofrece una ayuda económica al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, con la intención de facilitar su estancia en la universidad y garantizar su éxito como estudiante.
- 6) Beca de Material Académico: esta subvención económica es otorgada a los estudiantes de condición vulnerable para la compra del material bibliográfico que figura en el programa académico de las distintas asignaturas, y/o la adquisición de un ordenador con conexión a internet.
- 7) Beca de Movilidad Estudiantil: permite a los estudiantes con bajos recursos económicos realizar actividades académicas y/o de investigación, durante un semestre, en otra universidad nacional o internacional que tenga un convenio establecido con la Universidad Técnica de Manabí. La cuantía que ofrece dicha universidad varía en función del destino; desde 1.000\$ entre universidades de América Latina y el Caribe, hasta 1.800\$ para desplazarse a Europa, Asia u Oceanía.

- 8) Beca de Transporte: consiste en aplicar una subvención semestral a aquellos estudiantes que deben usar el Sistema de Transporte Público, en función del coste del pasaje de ida y vuelta.
- 9) Beca de Transporte Ecológico: la universidad ofrece una ayuda económica al estudiante para adquirir una bicicleta y casco protector que le permita desplazarse hacia el centro de estudios.
- 10) Beca de Alimentos: es concedida únicamente a los estudiantes que residen fuera de la provincia para cubrir los gastos de alimentación.
- 11) Beca de Activista de Derechos y Principios: la universidad otorga mensualmente una subvención a aquellos estudiantes que acrediten formar parte de una organización y/o fundación sin ánimo de lucro.
- 12) Beca por Maternidad o Paternidad: se ofrece una ayuda económica mensual a las estudiantes desde el primer mes de gestación hasta que su hijo cumpla un año de edad. En el caso de los padres, la ayuda sucede a partir del nacimiento del hijo, siempre y cuando la madre no sea estudiante de la propia universidad.
- 13) Beca para realizar Prácticas Pre Profesionales en el extranjero: la universidad ofrece una subvención de carácter excepcional y no reembolsable a estudiantes de séptimo semestre en adelante para realizar prácticas pre profesionales en el extranjero.
- 14) Beca para representación en el extranjero: en este caso, la subvención se entrega hasta en dos ocasiones, por un valor máximo de 1.000.000\$, a estudiantes de quinto semestre en adelante por representar a la Universidad Técnica de Manabí en diferentes eventos tales como conferencias, exposiciones, talleres, etc.
- 15) Beca de Titulación: se otorga una única subvención, de hasta 4.000\$, a los estudiantes más vulnerables para que puedan cubrir gastos materiales durante su trayectoria universitaria.
- 16) Beca de Alquiler de Habitación: la universidad otorga una ayuda económica a aquellos estudiantes de otra provincia que requieren el alquiler de una habitación durante el periodo académico.

La cuantía de estas becas depende del Consejo Superior de la Universidad, de acuerdo con el presupuesto que tenga asignado para tal fin. En la mayoría de los casos, los estudiantes pueden solicitar dichas becas de manera continuada, siempre y cuando actualicen sus datos semestralmente en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad. Dicho departamento funciona como Unidad de Bienestar Estudiantil (Menéndez et al., 2019)

Con la intención de recopilar cada una de las políticas públicas e institucionales que se desarrollan a nivel internacional, planteamos la tabla 1.

**Tabla 1**

Políticas internacionales destinadas a reducir el abandono universitario

Nivel	Políticas
	Monitoreo de indicadores universitarios que definen el abandono de los estudiantes en general o de algunos grupos en particular
	Ayudas económicas a los estudiantes que poseen menor nivel socioeconómico, becas para recompensar los méritos o préstamos a bajo interés
<b>Macro</b>	Financiación de proyectos educativos destinados a la reducción del abandono universitario, como Alfa Guía (DCI-ALA/2010/94) o la mejora de la retención de los estudiantes, como Stay-In (2012-2014)
	Intercambio de información sobre buenas prácticas educativas que favorecen la retención estudiantil universitaria
	Mejora de la orientación pre-universitaria para estudiantes de los últimos años de la escuela media o estudiantes que ingresan a la Educación Superior
	Cursos específicos de ‘transición’ en el primer año de Grado para compensar posibles deficiencias en la formación académica recibida en la escuela media y/o desarrollar las habilidades necesarias para la realización de estudios de enseñanza superior
	Programas de verano para estudiantes en riesgo de abandono en el primer año universitario
	Creación de oficinas especiales encargadas de fortalecer los servicios de bienestar estudiantil
	Tutoría académica o tutoría de pares
	Cursos de capacitación docente en el ámbito de la orientación educativa
<b>Micro</b>	Sensibilización del personal docente respecto a los factores que afectan al abandono universitario y a la graduación tardía de los estudiantes
	Innovaciones en el currículum para estimular el interés de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje
	Incentivos económicos a los docentes por involucrarse en su actividad profesional
	Creación de comunidades de aprendizaje
	Realización de conferencias o seminarios para generar espacios de reflexión
	Monitorio institucional de factores que inciden en el abandono o la graduación tardía de sus estudiantes través de encuestas destinadas para tal fin
	Ayudas económicas a los estudiantes en forma de becas financiadas por las propias instituciones de Educación Superior

Fuente: Elaboración propia (2020)

### **3. POLÍTICAS PARA REDUCIR EL ABANDONO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA**

En las siguientes líneas se presentan las políticas que se han implementado en nuestro país para disminuir el abandono universitario, tratando de reducir el efecto de aquellos factores que interfieren en la trayectoria académica de los estudiantes. Conviene recordar que en la literatura científica se establece una relación causal entre los factores explicativos del abandono universitario y el desarrollo de actuaciones educativas para la prevención e intervención del fenómeno (Cerych y Sabatier, 1992). Por ello, presentamos cada una de las políticas implementadas en función de los factores asociados al abandono en la Educación Superior.

#### **3.1. POLÍTICAS A NIVEL SOCIOECONÓMICO**

Desde un plano socioeconómico, España está haciendo un profundo esfuerzo por incrementar la *inversión pública en becas y ayudas económicas* en Educación Superior. Según los datos de la OCDE (2019b), la inversión en este ámbito representó 1,2% del PIB en 2016, en contraste con 0,14% de 2004 (OCDE, 2013).

Las becas del Ministerio de Educación y Formación Profesional son las más relevantes a nivel nacional, ya que ofrecen distintos tipos de apoyo para cursar estudios postobligatorios, en colaboración con empresas, o equipos de investigación. De este modo, el gobierno de España pretende asumir un compromiso firme con la dimensión social de la educación al garantizar la igualdad de oportunidades en todos los estudiantes independientemente de su nivel socioeconómico.

Desde 2012, la distribución de las becas y ayudas al estudio atiende a los umbrales de renta de la unidad familiar y respeta la estructura por ramas que está presente entre los estudiantes universitarios. Sin embargo, a partir del curso 2020/2021 el gobierno implantará una importante reforma del Sistema Estatal de Becas y Ayudas al Estudio que revertirá las medidas adoptadas hasta el momento (La Moncloa, 2020). Dicha reforma se basa en modificar cuatro aspectos fundamentales. El primero corresponde con los requisitos académicos exigidos a los estudiantes de las diferentes ramas de conocimiento, pues la obtención de becas únicamente dependerá del aprobado del curso anterior,

eliminándose los requisitos suplementarios que actualmente exigen determinadas calificaciones.

Por otro lado, la reforma conlleva una elevación del umbral 1 hasta equipararse con el umbral de la pobreza. Este umbral económico, que no se actualizaba desde el curso 2010/2011, permitirá a los estudiantes con menores recursos económicos acceder a la beca completa que incluye matrícula, cuantía fija de renta, cuantía de residencia en su caso y cuantía variable.

En tercer lugar, las cuantías fijas ligadas a la renta/residencia, cuyo importe es 1.600/1.500€ respectivamente (MEFP, 2019b), se incrementarán 100 euros con la intención de equiparar la cuantía de las becas a los costes reales de los estudios universitarios. En el caso de que el estudiante reúna los requisitos para ambos tipos de becas, las cuantías serán acumulativas y no excluyentes.

Además, el Ministerio de Educación y Formación Profesional aumentará la inversión en personas con discapacidad. En el próximo curso, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista reconocido mediante certificado podrá acceder a la convocatoria de ayudas para estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Hasta el momento, solo podían acceder a este tipo de ayudas las personas con un grado reconocido de discapacidad del 33%.

Otros tipos de apoyo económicos con los que cuenta el alumnado son las fuentes de ingreso que realizan las consejerías de educación de las distintas comunidades autónomas, con el objetivo de facilitar el acceso a los estudios superiores a los estudiantes con menores recursos económicos o a aquellos que destacan por su trayectoria académica.

A su vez, las propias universidades de Educación Superior y entidades privadas como Santander, Feuga o Fundación Botín ofrecen becas y ayudas al estudio para la obtención del título de Grado, la realización de prácticas, la movilidad de estudiantes y la iniciación a la actividad investigadora. En la medida en que las ayudas al estudio cumplan dichas funciones, los alumnos de clase baja podrán ver incrementada su probabilidad de finalizar sus estudios superiores y, de esta forma, encontrar menos dificultades a la hora de promocionar socialmente (Valdés, 2018).

Bien es cierto que las variables que influyen en la promoción del estudiante no son puramente socioeconómicas, por ello, el Ministerio de Educación desarrolla otras

propuestas de intervención educativa en el plano institucional que atiende a factores académicos y personales.

### 3.2. POLÍTICAS A NIVEL ACADÉMICO

Desde el plano institucional, destacan dos iniciativas que son fundamentales para la reducción de las tasas de abandono universitario: la tutoría y la orientación. Además, en el ámbito de la Educación Superior, ambas iniciativas son pilares fundamentales para medir la calidad de los servicios que presta una institución universitaria (Álvarez, 2000; De Miguel, 1997; Vidal, 1999).

En España, la incorporación de la *tutoría como actividad docente*, es relativamente reciente y carece de la tradición que esta función tiene en las universidades de corte anglosajón, como son las americanas. No obstante, las grandes transformaciones que se han producido durante el siglo XX con la incorporación de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior han generado una demanda de la función tutorial en la universidad (García Nieto, 2008).

Conviene entender la tutoría como parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre profesor y estudiante con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que el estudiante adquiera el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible. En este sentido, el profesor universitario debe cumplir tres funciones, que corresponden con la docencia, investigación y formación de profesionales (Raga, 2003). Nos detendremos en esta última función, pues es aquí donde se constata la función que cumple un profesor universitario encargado de tutelar la formación humana y científica de los estudiantes al acompañarles durante sus procesos de aprendizaje (Lázaro, 2003).

Para lograr la inclusión de los estudiantes en el sistema de Educación Superior, los tutores deben dotarse de herramientas que faciliten la reflexión, el análisis y la toma de decisiones de los estudiantes en aspectos relacionados con la institución y/o fuera de ella (Haya et al., 2013). Pues, la formación que se imparte en las tutorías va más allá de tratar aspectos académicos, sino también de la vida individual de cada estudiantado.

De acuerdo con García Nieto (2008), entendemos que los programas de acción tutorial deben ajustarse a las necesidades individuales de cada estudiante, teniendo en consideración el carácter plural, multiétnico y multicultural de la sociedad actual. En ella, cada individuo tiene unos requerimientos distintos, por lo que se hace necesaria la atención individualizada como medio de apoyo a cada estudiante, en lo que necesita, para alcanzar su mayor desarrollo académico y profesional.

Es imprescindible velar por la formación integral del estudiantado, no solo como un futuro profesional, sino también como una persona con capacidad de búsqueda y análisis crítico de la información que percibe en la actual sociedad del conocimiento.

La Universidad tiene una clara responsabilidad en la profesionalización de los estudiantes que educa para el ejercicio de una profesión. No obstante, este carácter formativo ha de ir más allá; no solamente se ha de preocupar en desarrollar unas específicas competencias profesionales, sino, también, otras más genéricas o transversales que contribuyan a su conformación como profesional y como persona (García Nieto, 2008, p. 39).

En este sentido, el pensamiento reflexivo para ‘aprender a aprender’ juega un papel fundamental en la acción tutorial. Los estudiantes deben disponer de habilidades que les permitan seguir aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma durante toda su vida, adaptándose a las nuevas situaciones que se les presentan, pues nos encontramos en una sociedad cambiante, a ritmos vertiginosos, en la que los saberes y las prácticas se quedan obsoletos rápidamente.

Para García y Nieto (2008), el Espacio Europeo de Educación Superior demanda una nueva universidad que potencia el aprendizaje autodirigido, el cual conlleva al estudiante a adquirir destrezas relacionadas con la independencia, la actitud positiva hacia el estudio, la comunicación y habilidad para trabajar en grupo, además de la capacidad para asumir la toma de decisiones individualmente.

El estudiante que posea estas competencias estará preparado para el aprendizaje autodirigido, pudiendo asumir la responsabilidad en la planificación, realización y evaluación del proceso de aprendizaje. En caso contrario, el tutor deberá ser quien asuma esa responsabilidad en los inicios del proceso para, progresivamente, mediante estrategias adecuadas, ir preparando al estudiante para que sea él quien tome una mayor autodirección (García Nieto, 2008, p. 40).

De acuerdo con Álvarez et al. (2013), el tutor precisa fundamentalmente del dominio de determinadas herramientas de comunicación personales y virtuales, además de una actitud favorable hacia la acción tutorial. Pues, aquellos estudiantes que se incorporan a la universidad necesitan encontrar tutores con competencias comunicativas suficientes, que les motiven a emprender una actividad de orientación continua a lo largo de toda su trayectoria universitaria.

Según los autores, las experiencias de tutorización vividas por los estudiantes de Educación Secundaria dictan notablemente de aquellas que van a encontrar en la universidad, por ello se precisa de una tutorización que se asemeje lo máximo posible a las experiencias previas, siempre que éstas hayan sido positivas. Bajo esta premisa, no es de extrañar que existan investigaciones que incidan en la necesidad de renovar las prácticas tutoriales, adaptándolas a los perfiles de los estudiantes, así como a sus contextos.

Desde un inicio, la importancia de la tutoría se sitúa en el profesor que debe destinar una serie de horas a la atención de las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, abogando por el modelo anglosajón, el tutor debe convertirse en el elemento facilitador principal del desarrollo del estudiantado en su ámbito personal, académico e intelectual. Pues, la tutoría debe destinarse a responder de manera general cualquier problemática partiendo de la realidad que cada estudiante vivencia.

En busca de mejorar el asesoramiento a los estudiantes durante su trayectoria universitaria, distintas instituciones añaden la *figura de mentor en la función tutorial*. Se trata de una labor de apoyo que realizan estudiantes experimentados de los últimos cursos (Castellana y Sala, 2005; Torrecilla et al., 2013). De este modo se constata que la labor de tutor no tiene por qué ser ejercida simplemente por un profesor universitario, sino también por compañeros capaces de desarrollar funciones tutoriales.

Ambas figuras, tutor y mentor, deben centrar su atención en acompañar, asesorar y orientar al estudiantado. Aunque, la orientación se traduce en la puesta en marcha de servicios especializados que apoyan al estudiante durante el transcurso de su desarrollo académico. Dichos servicios cuentan con un equipo de profesionales de orientación, especialistas en áreas temáticas como la instrucción, el asesoramiento, la diversidad, etc., así como personal informático o administrativo (Gil Beltrán, 2002).

Cabe destacar que la orientación en la enseñanza universitaria ha sido escasa a nivel nacional, limitándose a actuaciones puntuales como conferencias o visitas. Es a partir de 1991 cuando se empiezan a configurar *Servicios y/o Departamentos de Orientación en las universidades*. Aunque muchas de ellas contaban con Servicios de Información (Gil Beltrán, 2002).

Según Vidal et al. (2002), la mayor parte de los servicios de orientación tratan de atender aspectos profesionales (66%), aspectos académicos (62%) y, en un porcentaje más reducido, aspectos personales (30%). Concretamente, desde el plano de la orientación profesional las acciones desarrolladas en las instituciones de Educación Superior tienen que ver con el asesoramiento al estudiante de cara a su incorporación al mercado laboral. Por otra parte, la orientación académica se centra en informar acerca del plan de estudios, así como del funcionamiento de la propia institución. Sin embargo, el plano personal queda relegado, a pesar de tratar de potenciar la identidad de los estudiantes y su propia autonomía al conocer sus valores personales y profesionales. En este sentido, se constata que las universidades españolas, a pesar de contar con servicios de atención psicológica a los estudiantes, ofrecen escasa intervención en el ámbito personal (Saúl et al., 2009).

Desafortunadamente, algunas universidades no presentan un modelo de apoyo centralizado que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes durante su trayectoria universitaria y excluyen, a su vez, a los distintos agentes que tienen cabida en el sistema, como por ejemplo a las propias familias (Fernández, 2006). Para lograr un modelo de orientación eficaz, es necesario atender a una serie de elementos que resultarían esenciales en el proceso de orientación:

- Centralización: las universidades disponen de multitud de servicios que presentan de manera dispersa, en lugar de facilitar el acceso a los mismos ofreciendo un punto de encuentro. Para Santín González (2002), la orientación debe establecer un sistema que garantice la igualdad en el tratamiento de la institución. De este modo, se logra evitar juicios comparativos sobre la calidad de sus programas.
- Individualización: conviene desarrollar un modelo de actuación centrado en las particularidades de los estudiantes. Pues, todo universitario puede presentar una situación potencial de abandono del estudio en cualquier momento, de manera inesperada (Castro y Hernández, 2016).

- **Acción:** se requieren actuaciones que vayan más allá de la aportación de información. Es necesario atender de manera personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses específicos (Álvarez González, 2014).
- **Inclusión:** se busca integrar a aquellos agentes que quedan relegados a un segundo plano en el sistema universitario, pues se consideran necesarios para la evitación del fenómeno de abandono. Éste es el caso de las familias. Investigaciones como las de González-Ramírez y Pedraza-Navarro (2016) destacan que, gracias a la presencia de la familia en la Educación Superior, los estudiantes logran continuar sus estudios. Cabe destacar que la familia está presente a lo largo de toda la trayectoria académica de los estudiantes, aún en la universidad, tomando un rol facilitador al ofrecerles apoyo emocional y económico.

Cada uno de estos elementos muestran la necesidad de atender al plano personal de los estudiantes, de ofrecerles apoyo humano y técnico que les facilite la inserción y participación dentro del ámbito universitario, tal y como veremos a continuación.

### 3.3. POLÍTICAS A NIVEL PERSONAL

Numerosas instituciones de Educación Superior tratan de ofrecer una atención personalizada a los estudiantes, considerando esencial atender y gestionar las demandas que puedan plantearles. Ejemplo de ello es la Universidad de Sevilla, que cuenta desde 2013 con un Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU). Las funciones de este servicio son las de ofrecer información y orientación a los estudiantes, así como promover programas o actuaciones de carácter asistencial y social, tanto a la comunidad universitaria como a otros colectivos relacionados. De este modo, el SACU se convierte en un servicio público de calidad a través de la satisfacción de los usuarios y la expansión de su servicio (SACU, 2020).

Según Colás, et al. (2014), las distintas intervenciones que suceden en la propia Universidad de Sevilla atienden a tres periodos de tiempo diferenciados (véase tabla 2), tratando de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes durante toda su trayectoria universitaria.

**Tabla 2**

Servicios de orientación de la Universidad de Sevilla

Servicios/recursos de orientación de la Universidad	Momento		
	Acceso	Durante	Salida
Información sobre el plan de estudios, curso, exámenes, etc.	X	X	
Programa Pórtico de orientación e información	X		
Asistente virtual: servicio de acogida a nuevos estudiantes	X		
Información sobre el procedimiento de acceso a la universidad	X		
Información para la realización de pruebas de acceso a la universidad	X		
Información sobre matrícula (trámites a seguir...)	X	X	
Información sobre traslados de expediente, convalidaciones...		X	
Guía del estudiante de la Universidad de Sevilla	X	X	
Guía de centros y titulaciones	X		
Información sobre becas y ayudas	X	X	
Información sobre centros de idiomas	X	X	
Información sobre bibliotecas	X	X	
Apoyo para problemas de estudio con los horarios (por ejemplo, exámenes)		X	
Información de cómo cambiarse de curso y asignatura		X	
Unidad de atención a estudiantes con discapacidad		X	
Asesoría Psicológica y Social		X	
Asesoría Pedagógica		X	
Asesoría Jurídica		X	
Asesoramiento vocacional		X	
Apoyo a necesidades específicas de aprendizaje		X	
Apoyo a cuestiones familiares		X	
Programa de intercambio lingüístico		X	
Bolsa de alojamiento y vivienda	X	X	
Programa Forma Joven		X	
Club de Meditación universitaria		X	
Programas de prevención de drogas		X	
Información a antiguos alumnos y egresados			X
Programa Euroempleo			X
Servicio de orientación e inserción profesional			X
Portal ICARO			X
US Emprende			X

Fuente: Adaptado de Colás et. al. (2014, p. 1442)

Los distintos servicios de orientación recogidos en la tabla 2 atienden a un escenario institucional, la Universidad de Sevilla, pero dejan constancia de la necesidad de potenciar políticas de evitación del abandono universitario a nivel personal, que favorezcan el compromiso de los estudiantes con sus estudios superiores.

En primer lugar, es necesario *fortalecer la resiliencia académica* de aquellos estudiantes que experimentan altos niveles de estrés ante la presencia de adversidades, desafíos o situaciones de presión durante su vida académica (Caldera, et al., 2016). Por ello, las instituciones de Educación Superior se centran en establecer servicios de asesoría

psicológica, social o pedagógica que permiten atender a aspectos personales, familiares, socioeconómicos e institucionales que interfieren en el desempeño estudiantil.

Por otro lado, las universidades tratan de mejorar la trayectoria académica de los estudiantes mediante programas de apoyo al estudio. Estos programas están focalizados en el *desarrollo de estrategias individuales de aprendizaje*, que permiten al estudiante convertirse en un ser autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender (Díaz-Barriga y Hernández, 2007).

El estudiante al adquirir la competencia de aprender a aprender, será capaz de evaluar sus propios conocimientos y, en función de éstos, buscar distintas estrategias que le permitan promocionar en el sistema de Educación Superior. Con la ayuda de un profesor o alumno mentor, el estudiante logrará encontrar la mejor estrategia a utilizar en función de sus necesidades y exigencias académicas establecidas por el programa universitario que curse.

Además, estas acciones de orientación dirigidas por profesionales competentes servirán de *asesoramiento al estudiante de cara a su incorporación al mercado laboral*. Concretamente, la Universidad de Sevilla cuenta con un Servicio de Orientación Profesional que tiene como objetivos: 1) promover estrategias que incrementen las posibilidades de inserción sociolaboral de los estudiantes, 2) capacitar al alumnado para la adquisición de un conocimiento más profundo sobre sí mismo y el entorno sociolaboral, 3) informar sobre alternativas laborales y formativas en función de la titulación elegida, 4) desarrollar capacidades para la toma de decisiones personales, 5) ofrecer apoyo y asesoramiento durante el proceso de búsqueda de empleo, así como 6) mostrar al alumnado la necesidad de actualizarse y realizar cursos de formación permanente para promocionar en el ámbito laboral (SPEE, 2020).

Cabe destacar que estas acciones de orientación también van dirigidas a alumnos que presenten algún tipo de diversidad funcional. Es más, la propia Universidad de Sevilla, realiza entrevistas personalizadas a los estudiantes para evaluar sus necesidades educativas y así, poder proporcionarles una respuesta efectiva y real que atienda a su situación. Dicha acción se desarrolla en la Unidad de Atención de Estudiantes con Discapacidad, adscrita al SACU.

Con la intención de recopilar cada una de las acciones desarrolladas en la Universidad de Sevilla, así como en otras instituciones de Educación Superior en España, presentamos la

tabla 3. Las iniciativas que recoge dicha tabla permiten atender al fenómeno de abandono a nivel nacional desde un plano socioeconómico, institucional y personal.

**Tabla 3**

Políticas nacionales destinadas a reducir el abandono universitario

Ámbitos de actuación	Políticas
<b>Socioeconómico</b>	Mayor inversión en becas y ayudas económicas por el MEFP
	Implantación de un sistema de becas autonómico e institucional
	Proyección laboral de las titulaciones universitarias
<b>Institucional</b>	Programas de tutoría
	Creación de la figura de alumno mentor
	Promoción e Información de los Servicios y/o Departamentos de Orientación
	Orientación psicológica, académica y laboral al estudiantado
	Fortalecer la resiliencia estudiantil
<b>Personal</b>	Mejora de las estrategias individuales de aprendizaje
	Evaluación de los conocimientos académicos previos
	Ajuste entre capacidades personales y exigencias académicas institucionales
	Promover estrategias que incrementan las posibilidades de inserción sociolaboral
	Atención a las situaciones personales de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia (2020)

#### 4. A MODO DE SÍNTESIS

A lo largo de este capítulo se han mostrado algunas iniciativas de prevención del abandono, desarrolladas no solo por la Universidad de Sevilla sino por otras instituciones de Educación Superior que tratan de hacer frente al fenómeno. Dichas iniciativas parten de políticas públicas promovidas por los Ministerios de las distintas Naciones, que centran su atención en la mejora de la calidad educativa.

Cabe destacar que la principal actuación para prevenir el abandono se centra en monitorear indicadores universitarios que permiten vislumbrar la magnitud del fenómeno. Así se muestra en la literatura científica que ha tratado de identificar factores asociados al abandono de los estudios para generar políticas educativas que favorezcan la permanencia de los estudiantes universitarios. En línea con Pantoja y Campoy (2001) es imprescindible conocer el fenómeno de abandono para poder actuar sobre él. Además, es necesario conocer qué tipo de estrategias desarrollan las universidades, a través de los servicios de orientación, para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. De acuerdo con Colás et al. (2014), estos servicios son esenciales para fomentar la inclusión

en la universidad, ya que pueden incidir en variables que son claves en la deserción, así como en el compromiso de los estudiantes con sus estudios universitarios.

**PARTE II.**  
**METODOLOGÍA DE**  
**INVESTIGACIÓN**



**CAPÍTULO 4.**  
**DISEÑO METODOLÓGICO DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las instituciones de Educación Superior buscan reducir el abandono universitario, dada las múltiples consecuencias socioeconómicas, académicas y personales que ocasiona en el alumnado, la institución universitaria y el estado en su conjunto. Para lograr este objetivo se trata de indagar en el fenómeno de abandono, identificando las variables que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes tras comenzar su andadura universitaria. Así, la investigación científica descubre que el abandono es un fenómeno multidimensional que se ve afectado por la influencia de múltiples variables personales, familiares, socioeconómicas e institucionales que interfieren en la decisión de los estudiantes de interrumpir sus actividades académicas.

A lo largo de esta tesis doctoral ponemos énfasis en esta idea, analizando cómo los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla vivencian determinadas situaciones que generan abandono universitario.

Nuestro objetivo es estudiar y comprender las diferentes situaciones de abandono desde el punto de vista de los estudiantes, contemplando los elementos esenciales de interacción que se generan entre estudiante y contexto desencadenante de abandono.

Con la intención de aproximarnos al origen del fenómeno y estudiar su desarrollo llevaremos a cabo esta investigación desde el enfoque sociocultural. Pues éste, nos permite conocer, en un contexto espacio-temporal concreto y limitado, los distintos comportamientos que pueden llegar a adoptar los estudiantes que deciden abandonar una titulación ante la presencia de dificultades.

Como se observa en la figura 22, la consecución de este trabajo implica el desarrollo de dos fases que suponen una progresión en cuanto al nivel de concreción del fenómeno a estudiar.



Figura 22. Fases que sustentan la presente tesis doctoral

Fuente: Elaboración propia (2019)

En la primera fase, *tipología de estudiantado que abandona la universidad*, pretendemos identificar, desde una perspectiva externa, los distintos perfiles de estudiantes que abandonan la Facultad de Ciencias de la Educación debido a la presencia de dificultades que ponen en riesgo su trayectoria universitaria. Esta fase transcurre desde que el estudiante se incorpora al sistema universitario hasta que toma la decisión de abandonar sus estudios.

La segunda fase, *análisis microgenético del proceso de abandono universitario*, trata de analizar el proceso de abandono universitario desde la perspectiva interna del estudiante que decide abandonar sus estudios. Esta fase se inicia cuando el estudiante comienza a plantearse el abandonar y recurre a determinados agentes mediadores en los que apoyarse antes de tomar una decisión. Identificar la figura o agente mediador a la que recurren los estudiantes y el tipo de ayuda que ésta les ofrece, se hace necesario para conocer los procesos de mediación que permiten hacer frente a situaciones adversas.

Además, es preciso conocer por qué motivo los estudiantes deciden elegir un determinado agente mediador, pues no todos los agentes ofrecen el mismo tipo de ayuda. Así se observa en las decisiones tomadas por los estudiantes, quienes optan por abandonar el sistema universitario de manera definitiva o transitoria.

A continuación, y en base a las dos fases descritas, se describen los objetivos propuestos para la presente tesis doctoral.

## 2. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación es estudiar cómo se desarrolla el proceso de abandono en los estudiantes universitarios, analizando el comportamiento de aquellos que deciden abandonar una titulación ante la presencia de dificultades.

En la primera fase del estudio se plantean cinco objetivos generales, de los que se derivan, a su vez, objetivos específicos. La consecución de estos objetivos presenta un desarrollo consecutivo, de modo que se hace necesario el alcance de un objetivo para poder trabajar en el posterior. De este modo, el objetivo 5 se convertiría en el objetivo final de la primera fase de investigación (véase tabla 4).

**Tabla 4**

Objetivos de la primera fase del estudio

PRIMERA FASE: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
<b>1. Conocer las circunstancias personales, familiares y académicas que suceden en los estudiantes que deciden abandonar una titulación</b>
1.1. Analizar el perfil sociológico de estudiantes con riesgo de abandono universitario
1.2. Identificar variables personales y familiares asociadas al abandono de una titulación
1.3. Estudiar la trayectoria académica preuniversitaria de estudiantes que deciden abandonar una titulación
1.4. Identificar los motivos que impulsaron a los estudiantes a iniciar estudios universitarios
1.5. Conocer las expectativas iniciales de los estudiantes hacia la titulación elegida
1.6. Conocer el grado de motivación académica de los estudiantes tras iniciar una titulación
1.7. Conocer el grado de integración académica de los estudiantes
1.8. Conocer la satisfacción de los estudiantes hacia la institución
<b>2. Conocer los motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar una titulación</b>
2.1. Identificar situaciones que generan abandono universitario en los estudiantes
<b>3. Identificar el momento en el que los estudiantes deciden abandonar</b>
3.1. Identificar el curso donde los estudiantes deciden abandonar una titulación
<b>4. Crear una cronología del abandono universitario</b>
4.1. Establecer asociaciones entre curso académico en el que los estudiantes deciden abandonar una titulación y situaciones que generan abandono
<b>5. Conocer distintos perfiles de estudiantes que abandonan una titulación</b>

Fuente: Elaboración propia (2019)

El primer objetivo general trata de *conocer las circunstancias personales, familiares y académicas que suceden en los estudiantes que deciden abandonar una titulación*.

Agrupando ocho objetivos específicos:

- 1.1) *Analizar el perfil sociológico de estudiantes con riesgo de abandono universitario.*

Este objetivo trata de conocer las características personales y familiares que rodean a los estudiantes que deciden abandonar una titulación. La literatura señala diferencias

significativas en el abandono en función del sexo, la edad, el estado civil, el lugar de residencia, el tipo de vivienda, el tamaño de la familia y su nivel educativo y económico (Al Ghanboosi y Ayedh, 2013; Casquero y Navarro, 2010; Jara et al., 2008; Kuna et al., 2009; Moreno y Chiecer, 2019; Oloriz y Fernández, 2013; entre otros)

*1.2) Identificar variables personales y familiares asociadas al abandono de una titulación.*

Es preciso estudiar qué variables personales y familiares actúan como variables dependientes del fenómeno de abandono, para conocer en profundidad el contexto sociofamiliar que envuelve a los estudiantes objeto de estudio.

*1.3) Estudiar la trayectoria académica preuniversitaria de estudiantes que deciden abandonar una titulación.*

Nos interesa conocer la tipología de centro de procedencia, la vía de acceso a la universidad y la nota de corte. El abandono de los estudios está vinculado a cada una de estas variables (Bernardo et al., 2015; Clerici et al., 2015; Meyer et al., 2018; Oñate, 2016; entre otros).

*1.4) Identificar los motivos que impulsaron a los estudiantes a iniciar estudios universitarios.*

Tratamos de conocer los criterios de elección que utilizaron los estudiantes porque permiten identificar factores personales, familiares o académicos que potencian el interés o desinterés hacia una titulación.

*1.5) Conocer las expectativas iniciales de los estudiantes hacia la titulación elegida.*

La decisión de abandonar está marcada por actitudes, expectativas iniciales y conductas previas (Huesca y Castaño, 2007). De acuerdo con Mori Sánchez (2012), los estudiantes que tienen bajas expectativas hacia una titulación no logran finalizarla.

*1.6) Conocer el grado de motivación académica de los estudiantes tras iniciar una titulación.*

Resulta fundamental conocer si los estudiantes tienen la necesidad de adquirir nuevos conocimientos o estudian con la intención de obtener una recompensa externa, puesto que

el abandono de los estudios está vinculado al escaso nivel de exigencia del propio alumnado (Tejedor y García-Valcárcel, 2007) y su baja autoestima para cursar una titulación (Roso-Bas et al., 2014).

1.7) *Conocer el grado de integración académica de los estudiantes.*

El abandono de los estudios depende del grado de ajuste estudiante - institución. Por este motivo, es necesario estudiar la asistencia, la participación en clase, el tiempo de dedicación al estudio y la necesidad de asistir a tutorías para consultar dudas (Broc Cavero, 2011; Doerschuk et al., 2016; Iñigo et al., 2011; Tinto, 2012; entre otros).

1.8) *Conocer la satisfacción de los estudiantes hacia la institución.*

Es conveniente conocer el grado de satisfacción del estudiante hacia la calidad de las clases, el plan de estudios, los docentes y los servicios que posee la institución para identificar debilidades y potenciar fortalezas (Aguilera Pupo, 2012; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Thomas, 2002; entre otros).

El segundo objetivo general se centra en ***conocer los motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar una titulación.*** Plantea un único objetivo específico:

2.1) *Identificar situaciones que generan abandono universitario en los estudiantes.*

La decisión de abandonar se genera a raíz de una problemática principal (Belloc et al., 2010). Con la consecución de este objetivo queremos identificar cuáles son las dificultades principales que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes.

Atendiendo al tercer objetivo general, ***identificar el momento en el que los estudiantes deciden abandonar,*** tratamos de:

3.1) *Identificar el curso donde los estudiantes deciden abandonar una titulación.*

La literatura científica señala que el riesgo de abandono varía con el tiempo (Cardax y Vecci, 2016; Sittichai, 2012). El abandono más significativo se produce al final de cada año escolar, especialmente en el primer curso académico (MEFP, 2019a).

La consecución del tercer objetivo general permite **crear una cronología del abandono universitario**. En este sentido, se hace necesario:

- 4.1) *Establecer asociaciones entre curso académico en el que los estudiantes deciden abandonar una titulación y situaciones que generan abandono universitario.*

Tratamos de conocer en qué momento concreto las diferentes situaciones a las que los estudiantes se enfrentan durante su trayectoria universitaria, intervienen en el desarrollo de ésta, ya que la variable tiempo permite anticipar fenómenos de abandono de distinta intensidad (Rué Domingo, 2014).

Para finalizar la primera fase del estudio y poder abordar la segunda, se hace necesario clasificar a los estudiantes que conforman la primera fase en grupos homogéneos en función de las situaciones que generan abandono. De este modo, surge el quinto objetivo general del estudio: **conocer distintos perfiles de estudiantes que abandonan una titulación**.

Al identificar diferentes perfiles de estudiantes podemos abordar las diversas situaciones que generan abandono universitario y profundizar en el comportamiento que desarrollan los estudiantes de cara a resolver una problemática.

Como se observa en la tabla 5, la segunda y última fase del estudio cuenta con un único objetivo general: **analizar el proceso de abandono universitario desde la perspectiva interna de los estudiantes**. Este sexto objetivo incluye tres objetivos específicos.

**Tabla 5**

Objetivos de la segunda fase del estudio

SEGUNDA FASE: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
<b>6. Analizar el proceso de abandono universitario desde la perspectiva interna de los estudiantes</b>
6.1. Analizar los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación
6.2. Analizar el tipo de privilegiación que realizan los estudiantes durante el proceso de abandono universitario
6.3. Identificar el nivel de interiorización que poseen los estudiantes de la ayuda recibida

Fuente: Elaboración propia (2019)

A continuación, se describen cada uno de los objetivos específicos.

- 6.1) *Analizar los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación.*

Los estudiantes que presentan dificultades utilizan diferentes mecanismos que les ayudan en el proceso de toma de decisiones (Vygotsky, 1990). Para conocer cuáles son esos mecanismos, se hace necesario identificar la figura o agente mediador al que recurre el estudiante y el tipo de ayuda que éste agente le ofrece para hacer frente a una determinada situación adversa.

- 6.2) *Analizar el tipo de privilegiación que realizan los estudiantes durante el proceso de abandono universitario.*

Es preciso conocer por qué motivo los estudiantes deciden elegir un determinado agente mediador (Wertsch, 1993). Pues, la elección que realice el alumnado repercute en su toma de decisiones.

- 6.3) *Identificar el nivel de interiorización que poseen los estudiantes de la ayuda recibida.*

Resulta necesario conocer si el alumnado es capaz de interiorizar la información y ayuda que el entorno le ofrece (De Pablos-Pons et al., 1999). Si estudiamos el modo de actuar de los estudiantes ante la ayuda recibida, podemos valorar la eficacia que posee un determinado agente mediador en el proceso de abandono universitario; y la idoneidad de los procesos de mediación que el estudiante desarrolla ante las situaciones adversas que le suceden.

### **3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Esta tesis doctoral utiliza dos metodologías de investigación diferenciadas que permiten dar respuesta a cada una de las fases y objetivos planteados.

La primera fase de investigación se sirve de una metodología cuantitativa de corte descriptivo e inferencial. Gracias a la creación, difusión y análisis de un cuestionario tenemos la posibilidad de conocer las circunstancias personales, familiares y académicas

que rodean a los estudiantes que deciden abandonar una titulación; los motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar y el momento en el que se produce el abandono. De este modo, logramos una cronología del abandono universitario que sitúa el momento en el que diferentes situaciones tienen un impacto en la trayectoria universitaria de los estudiantes que participan en el estudio.

Esta primera fase finaliza identificando distintos perfiles de estudiantes que abandonan una titulación, para así poder llevar a cabo la segunda fase del estudio. La segunda y última fase emplea un diseño cualitativo microgenético. Haciendo uso de entrevistas biográfico-narrativas a estudiantes que han abandonado una titulación de Grado por diferentes motivos, analizamos cómo se ha desarrollado en ellos el proceso de abandono universitario. Concretamente, nos centramos en estudiar la manera en la que el alumnado vivencia el tener que afrontar una situación adversa, que pone en peligro el transcurso de sus estudios universitarios.

En la figura 23 mostramos gráficamente la metodología utilizada en cada una de las fases. Servirá de guía para próximos apartados.



Figura 23. Diseño de investigación

Fuente: Elaboración propia (2019)

### 3.1. POBLACIÓN DEL ESTUDIO

La población objeto de estudio se compone de 477 estudiantes que han estado matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y no han logrado finalizar sus estudios u obtener un determinado título de Grado.

Para obtener esta población hemos analizado la trayectoria descrita por los estudiantes que conforman las cohortes de entrada 2009/2010 y 2010/2011 en la facultad, al matricularse en uno de los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía o Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD). Como se observa en la tabla 6, centramos nuestra atención en localizar el curso donde se produce abandono universitario.

**Tabla 6**

*Curso de abandono universitario en base a las titulaciones que conforman el estudio*

GRADO	Cohorte de entrada	matriculados	Número de estudiantes que abandonan				Total
			Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso	
ED. PRIMARIA	2010/2011	668	61	15	4	102	182
ED. INFANTIL	2010/2011	237	14	6	1	36	57
PEDAGOGÍA	2009/2010	269	35	7	2	20	64
	2010/2011	263	36	21	6	78	141
CAFD	2009/2010	69	3	1	2	2	8
	2010/2011	66	3	6	2	14	25
Total		1572	152	56	17	252	477

Fuente: Elaboración propia (2019)

Tomamos como criterio el concepto de tasa de abandono del estudio definido por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2016): “porcentaje de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso en el curso X, matriculados en el título T, en la Universidad U, que sin haberse graduado en ese título no se han matriculado en él durante dos cursos consecutivos” (p.52).

Seleccionamos las cohortes de entrada 2009/2010 y 2010/2011 ya que, en el año académico en que se inició esta investigación (2015/2016), los últimos estudiantes graduados finalizaron sus estudios en 2014/2015. Además, los estudiantes matriculados en Educación Primaria y Educación Infantil solo pertenecen a una cohorte de entrada (2010/2011) porque ambos Grados se implantaron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla un año académico posterior a los Grados de Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

### 3.2. PARTICIPANTES

La selección de participantes varía en función de las dos fases que sustentan la tesis doctoral.

En la primera fase, se busca obtener un número de participantes estadísticamente representativo de toda la población. Utilizando la calculadora de muestras Netquest, con un margen de error de  $\pm 5\%$  y un nivel de confianza de 95%, observamos que de un total de 477 estudiantes debemos contactar, aleatoriamente, con 214 estudiantes. Sin embargo, con la intención de obtener una mayor representatividad de esta muestra, nos centramos en localizar al menos al 50% de estudiantes que abandonaron cada uno de los cursos en los diferentes Grados. De este modo, el número de participantes aumenta a 239.

En la tabla 7 se observa cómo se distribuye el número de participantes en la primera fase del estudio, de acuerdo a la titulación y al curso al que pertenecen.

**Tabla 7**

*Participantes que conforman la primera fase del estudio*

		POBLACIÓN	MUESTRA PARTICIPANTE
Grado de Educación PRIMARIA	Primero	61	30
	Segundo	15	7
	Tercero	4	2
	Cuarto	102	51
Grado de Educación INFANTIL	Primero	14	7
	Segundo	6	3
	Tercero	1	1
	Cuarto	36	18
Grado de PEDAGOGÍA	Primero	71	38
	Segundo	28	14
	Tercero	8	4
	Cuarto	98	48
Grado de CAFD	Primero	6	3
	Segundo	7	4
	Tercero	4	1
	Cuarto	16	8
<b>Total</b>		<b>477</b>	<b>239</b>

Fuente: Elaboración propia (2019)

Los participantes que conforman la segunda fase son seleccionados, de manera deliberada, en función de los resultados obtenidos en la primera fase.

Tras conocer diferentes perfiles de estudiantes que abandonan una titulación, localizamos a 8 estudiantes representativos de las diferentes situaciones que generan abandono

universitario. En la tabla 8 se muestra los participantes que conforman la segunda fase del estudio.

**Tabla 8**

*Participantes que conforman la segunda fase del estudio*

n	MOTIVOS DE ABANDONO UNIVERSITARIO
Estudiante 1	Vive alejado del centro de estudios y tiene la necesidad de usar transporte público
Estudiante 2	Prolonga sus estudios a causa de la dificultad de las materias cursadas
Estudiante 3	Tiene la necesidad de trabajar ante la pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia
Estudiante 4	Tiene la necesidad de trabajar porque no percibe una beca o ayuda financiera
Estudiante 5	No obtuvo la información preuniversitaria adecuada para elegir una titulación
Estudiante 6	Decide cambiar de residencia durante su transcurso académico
Estudiante 7	Sufre una situación familiar desfavorable
Estudiante 8	Presenta dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario

Fuente: Elaboración propia (2019)

### 3.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Como hemos mencionado anteriormente, el desarrollo de esta tesis doctoral requiere del diseño de un cuestionario y la realización de entrevistas biográfico-narrativas.

El cuestionario permite dar respuesta a los objetivos planteados en la primera fase del estudio; es decir, trata de conocer las circunstancias personales, familiares y académicas que rodean a los estudiantes que deciden abandonar una titulación; los motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar y el momento en el que se produce el abandono. De este modo, se logra crear una cronología del abandono universitario que muestra cuándo determinadas situaciones intervienen en el desarrollo universitario de los estudiantes.

Por otro lado, el cuestionario permite identificar distintos perfiles de estudiantes que abandonan una titulación, para dar consecución a la segunda fase del estudio. La versión impresa de éste puede visualizarse en el Anexo 1.

A continuación, se muestran las siete dimensiones que componen el cuestionario diseñado, detallando el tipo de variables que integran cada una de ellas. Estas variables fueron identificadas a partir de la literatura existente sobre abandono universitario y de manera más específica, quedan reflejadas en los estudios que sustentan los objetivos de la presente tesis doctoral.

- *Dimensión 1: Datos de identificación personal*

Agrupar 5 variables cualitativas nominales que permitan conocer datos personales identificativos, tales como el sexo, la edad, el estado civil, la situación laboral de los estudiantes y en el caso de estar activos, el puesto de trabajo que desempeñan. De acuerdo con Al Ghanboosi y Ayeh (2013) es preciso conocer las características personales que rodean a los estudiantes que deciden abandonar sus estudios.

- *Dimensión 2: Contexto familiar de los estudiantes*

Se compone de 9 variables cualitativas nominales y 3 variables cualitativas ordinales. Dichas variables permiten conocer aspectos familiares, tales como, el tamaño de la familia, el lugar de residencia, el tipo de vivienda, el nivel educativo de los padres, su situación laboral y su estado civil. En concordancia con Casquero y Navarro (2010) y Jara et al. (2008), los aspectos familiares actúan como variables dependientes del fenómeno de abandono universitario.

- *Dimensión 3: Trayectoria académica de los estudiantes*

Se inicia con 1 variable cualitativa nominal (tipo de estudios cursados actualmente) que permite a la investigadora retroceder en el tiempo y preguntar a los encuestados qué estudios cursaron con anterioridad.

Haciendo uso de 4 variables cualitativas nominales, se analiza el número de titulaciones universitarias cursadas por los estudiantes, los resultados académicos obtenidos (finalización o abandono) y la posesión o no del nivel B1 de lengua extranjera.

Centrando la atención en los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se añaden 11 variables de distinto tipo. Entre ellas, 4 variables cualitativas nominales que permiten estudiar el modo de acceso a la universidad; 8 variables cuantitativas, que conforman una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, para analizar los motivos de elección de un Grado; y 1 variable cualitativa ordinal para estudiar las expectativas iniciales hacia el Grado. En línea con Mori Sánchez (2012), los estudiantes con bajas expectativas tienden a abandonar sus estudios.

- *Dimensión 4: Motivación académica de los estudiantes hacia los Grados*

Utiliza 4 variables cuantitativas que se agrupan en una única escala tipo Likert, valorada de 1 a 5 puntos. Es importante señalar que dos variables tratan de medir la motivación

intrínseca y otras dos la motivación extrínseca de los estudiantes. Algunos autores, como Roso-Bas et al. (2014) señalan que el abandono de los estudios está vinculado con la baja autoestima del estudiante para cursar una titulación.

- *Dimensión 5: Integración académica de los estudiantes*

Agrupar 6 variables cuantitativas en una única escala tipo Likert de 1 a 5 puntos tratando de identificar el grado de asistencia a clase, la participación en actividades formativas, el tiempo de dedicación al estudio y la asistencia a tutorías. El abandono de los estudios está vinculado a cada una de estas variables (Broc Cabero, 2011; Doerschuk et al. 2016; Iñigo et al. 2011; Tinto, 2012; entre otros).

- *Dimensión 6: Satisfacción personal hacia la institución*

Con una escala tipo Likert, valorada de 1 a 5 puntos, se analizan 4 variables cuantitativas: calidad de las clases, calidad del plan del estudio, calidad de los docentes y calidad de los servicios que posee la institución. De acuerdo con Aguilera Pupo (2012) es conveniente conocer el grado de satisfacción personal hacia la titulación para identificar debilidades y potenciar fortalezas.

- *Dimensión 7: Motivos de abandono universitario y momento en el que se produce.*

Esta dimensión está constituida por tres escalas tipo Likert, valoradas de 1 a 5 puntos, que están ancladas al constructo de abandono universitario (Belloc et al., 2010; Tejedor y García-Valcárcel, 2007) puesto que pretenden conocer qué dificultades personales, familiares, socioeconómicas y/o institucionales intervienen en el proceso educativo de los estudiantes. La primera escala utiliza 7 variables cuantitativas que permiten identificar dificultades personales y familiares. La segunda, atiende a las dificultades socioeconómicas agrupando 7 variables cuantitativas. Y la tercera analiza las dificultades académicas agrupando 9 variables cuantitativas.

Para conocer el momento de abandono, se emplea 1 variable cualitativa nominal, que identifica el curso donde el estudiante abandona el Grado.

Conviene señalar que este cuestionario ha sido difundido telefónicamente y vía e-mail. Los resultados obtenidos permiten, a la investigadora, calcular la validez de constructo y la consistencia interna (fiabilidad) de cada una de las escalas que lo integran. El análisis

de validez y fiabilidad queda recogido en la parte III de la presente tesis doctoral, titulada “resultados de la investigación” (diríjase a la página 179).

Con la realización de entrevistas biográfico-narrativas pretendemos que los estudiantes reconstruyan su trayectoria universitaria y describan detalladamente los acontecimientos vividos durante el proceso de abandono. A partir del análisis de la narrativa de los estudiantes se dará respuesta a los objetivos planteados en la segunda fase del estudio, que tratan de analizar el proceso de abandono universitario desde la perspectiva interna de los estudiantes. Para el diseño de estas entrevistas biográfico-narrativas se parte de la estructura sintetizada en la tabla 9.

**Tabla 9**

*Estructura de las entrevistas biográfico-narrativas*

MOMENTO al que atiende	OBJETIVO ESPECÍFICO (2º fase)	CONSTRUCTO	INDICADORES
Planteamiento <sup>1</sup>	Analizar los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación	Mediación	- Figura a la que recurre el estudiante para pedir ayuda - Tipo de ayuda recibida
Desarrollo <sup>2</sup>	Analizar el tipo de privilegiación que realizan los estudiantes durante el proceso de abandono universitario	Privilegiación	- Motivo por el cual el estudiante elige una determinada figura
Decisión <sup>3</sup>	Identificar el nivel de interiorización que poseen los estudiantes de la ayuda recibida	Interiorización	- Apropiación de la ayuda recibida - Valoración de una figura efectiva, que permita aumentar la eficacia de la ayuda - Idoneidad de los procesos de mediación en la resolución de la problemática del abandono

1. El estudiante comienza a barajar la posibilidad de abandonar la titulación

2. El estudiante se encuentra inmerso en el proceso de abandono

3. El estudiante valora sus actuaciones una vez abandona la titulación

Fuente: Elaboración propia (2019)

La particularidad de las entrevistas fue su estructuración, ya que la base se elaboró sobre los constructos de la teoría sociocultural dando cierto grado de estandarización a los interrogantes, pero con respuestas libres o abiertas y susceptibles de ser reorientadas para su comprensión. Cada entrevista parte de la idea de realizar las mismas cuestiones a todos los estudiantes, pudiéndose alterar el orden en función de las respuestas emitidas. Del mismo modo, las particularidades de intervención del alumnado permiten establecer

alternativamente otras cuestiones de indagación, produciéndose variaciones en la estructura establecida. Todas y cada una de las entrevistas realizadas se registraron en soporte de audio, bajo la autorización de los entrevistados; quedando garantizada la guarda y custodia por parte de la investigadora, con fines exclusivamente investigadores. Si desea visualizar la estructura base de estas entrevistas, diríjase al anexo 2.

#### **4. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS**

En este apartado se van a incluir los procedimientos y técnicas de análisis utilizados en cada una de las fases de la investigación para el análisis de los datos, de los cuales se van a derivar los resultados de esta tesis doctoral.

En la primera fase se analizan los datos recogidos a través del cuestionario. En concreto se desarrollan cuatro tipos de análisis que están directamente relacionados con la naturaleza de los objetivos empíricos planteados.

##### **4.1. ANÁLISIS DE LA VALIDEZ Y LA FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO**

Este análisis se presenta de forma separada a los otros, ya que su finalidad es determinar la validez de constructo y la consistencia interna (fiabilidad) de las escalas que conforman el cuestionario.

Para determinar la validez de constructo se realiza un análisis factorial. Utilizando el procedimiento de “Máxima verosimilitud” observamos que las variables cuantitativas trazadas en el cuestionario se agrupan en las escalas diseñadas. Cabe destacar que extraemos autovalores superiores a 1 y utilizamos el método de “Rotación Varimax” para mejorar la interpretabilidad de las variables, ya que el número de éstas es reducido. Además, realizamos la Prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo y la Prueba de esfericidad de Bartlett a cada una de las escalas.

Para hallar la fiabilidad se aplica el estadístico Alfa de Cronbach a cada una de las escalas por separado, y se obtiene un coeficiente global de todas ellas.

## 4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

Este tipo de análisis se aplica para dar respuesta a los objetivos que tratan de describir el fenómeno de abandono universitario. Incluye *análisis de frecuencia* (en %), de *tendencia central* (media), *dispersión* (desviación estándar, mínimos-máximos y rango) y *tablas cruzadas*.

La tabla 10 que presentamos a continuación muestra la relación de objetivos en los que se aplica este tipo de análisis.

**Tabla 10**

Objetivos de índole descriptiva

Objetivos de investigación
Analizar el perfil sociológico de estudiantes con riesgo de abandono universitario.
Estudiar la trayectoria académica preuniversitaria de estudiantes que abandonan una titulación.
Identificar los motivos que impulsaron a los estudiantes iniciar estudios universitarios.
Conocer las expectativas iniciales de los estudiantes hacia la titulación elegida.
Conocer el grado de motivación académica de los estudiantes tras iniciar una titulación.
Conocer el grado de integración académica de los estudiantes.
Conocer la satisfacción de los estudiantes hacia la institución.
Identificar situaciones que generan abandono universitario en los estudiantes.
Identificar el curso donde los estudiantes deciden abandonar una titulación.

Fuente: Elaboración propia (2019)

## 4.3. ANÁLISIS CAUSAL

El análisis causal pretende detectar variables asociadas al fenómeno de abandono universitario. Utiliza pruebas de *contraste de hipótesis* que permiten conocer diferencias significativas en el abandono en función de determinadas variables (sexo, edad, estado civil de los estudiantes, número de hermanos y formación académica de los padres o madres).

Para determinar qué pruebas de contraste de hipótesis debemos utilizar se sigue el siguiente procedimiento metodológico:

- 1) En primer lugar, se aplica la Prueba de Normalidad utilizando el estadístico Kolmogorov-Smirnov (KS) que permite detectar la naturaleza de las variables dependientes y comprobar si su distribución se ajusta a la normal.
- 2) Una vez determinada la naturaleza de las variables dependientes, se determina si se realizan contrastes Paramétricos o No Paramétricos. Los primeros

atienden a variables dependientes normales, y los segundos a variables cuya distribución no se ajusta a la normalidad.

- 3) En el caso de variables normales, los contrastes Paramétricos que se realizan son la prueba T de student para muestras independientes y la prueba ANOVA de un factor para más de dos muestras.
- 4) En el caso de variables no normales, los contrastes No Paramétricos que se realizan son la prueba U de Mann Whitney para dos muestras independientes y la prueba H de Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes.

En la tabla 11 se muestra el objetivo donde se desarrolla este tipo de análisis.

**Tabla 11**

Objetivos de índole causal

Objetivo de investigación
Identificar variables personales y familiares asociadas al abandono de una titulación.

Fuente: Elaboración propia (2019)

#### 4.4. ANÁLISIS MULTIVARIANTE

El análisis multivariante, que incluye análisis de correspondencia y de conglomerados, cierra la primera fase de esta tesis doctoral y da paso a la segunda.

Concretamente, el análisis de correspondencia advierte en qué momento diferentes situaciones generan abandono universitario. En función del número de variables que analicemos, desarrollamos *análisis de correspondencia simple (ACS)* o *análisis de correspondencia múltiple (ACM)*. El ACS se aplica para evaluar relaciones entre dos variables, su significatividad depende del estadístico Chi-cuadrado. Sin embargo, el ACM se desarrolla cuando trabajamos con más de dos variables que muestran correlación mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Por otro lado, el análisis de conglomerados identifica diferentes perfiles de estudiantes que abandonan una titulación, aplicando el siguiente procedimiento metodológico:

- 1) Primeramente, se realiza un análisis exploratorio de *clúster jerárquico* siguiendo el ‘método de Ward’, y utilizando como medida de intervalo la ‘distancia euclídea

al cuadrado'. Los resultados muestran un 'dendograma' que se utiliza para determinar el número de grupos a realizar en la siguiente prueba clasificatoria.

- 2) A continuación, se desarrolla un análisis de *clúster de K-medias*, siendo K el número de grupos determinados por el mencionado 'dendograma'. En concreto se aplica el 'método de Iterar y Clasificar'.
- 3) Finalmente, se comprueba la significatividad de los grupos originados a través de la prueba ANOVA de un factor.

La tabla 12 presenta los objetivos en los que se desarrolla análisis multivariante.

**Tabla 12**

Objetivos de índole multivariante

Objetivos de investigación
Establecer asociaciones entre curso académico en el que los estudiantes deciden abandonar una titulación y situaciones que generan abandono.
Conocer distintos perfiles de estudiantes que abandonan una titulación.

Fuente: Elaboración propia (2019)

Centrándonos en la segunda fase del estudio, para analizar los datos cualitativos que generan las entrevistas biográfico-narrativas, desarrollamos una serie de operaciones que permiten analizar el proceso de abandono universitario al establecer diagramas de flujo que representan, paso a paso, el comportamiento de los estudiantes que abandonan las titulaciones que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

#### 4.5. ANÁLISIS CUALITATIVO

A continuación, pasamos a detallar cada una de las operaciones que conforman la parte cualitativa del estudio:

- 1) *Categorización y codificación*: atendiendo a los distintos constructos de la teoría sociocultural, desarrollamos un sistema de categorías y subcategorías que emergen del discurso de los estudiantes al tratar de describir su trayectoria universitaria. Conviene señalar que algunas subcategorías, a su vez, presentan divisiones que permiten describirlas con más detalle. En la tabla 13 mostramos cada una de estas divisiones, a las cuales se le asigna un código con el objetivo de facilitar el manejo de la información a la investigadora.

**Tabla 13**

*Codificación de categorías*

Constructo	Categoría	Descripción	Subcategoría	Código			
	Mediador	Figura a la que recurre el estudiante para pedir ayuda ante la presencia de una problemática que genera abandono universitario	Familia	Familia			
			Padre	Padre			
			Madre	Madre			
			Hermano	Hermano			
			Pareja	Pareja			
			Amigo	Amigo			
			Compañero de clase	Compañero			
			Profesor	Profesor			
			SACU	SACU			
			Psicólogo externo	Psicólogo			
			MECD	MECD			
			Foros o web de apoyo	Internet			
			Nadie	Nadie			
<b>Mediación</b>	Proceso de mediación	Tipo de ayuda que recibe el estudiante por parte del agente mediador seleccionado	Escucha activa	Escucha			
			Lenguaje	Lenguaje			
			Información	Información			
			Servicios de la US	Servicio			
			Otras universidades	Universidades			
			Traslado	Traslado			
			Asistencia	Asistencia			
			Extensión	Extensión			
			Asesoramiento	Asesoramiento			
			Interdisciplinariedad	Interdisciplinariedad			
			Integración	Integración			
			Resiliencia	Resiliencia			
			Apoyo emocional	Emocional			
Autoestima	Autoestima						
Estrés	Estrés						
Ayuda psicológica	Psicológica						
Duelo	Duelo						
Ayuda económica	Económica						
Pago del alquiler	Alquiler						
Transporte	Transporte						
Sustento	Sustento						
Ayuda académica	Académica						
Estudio	Estudio						
Exámenes	Exámenes						
<b>Privilegiación</b>	Privilegiación	Motivo por el cual el estudiante elige una figura u otra para hacer frente al abandono universitario	Inexistente	Inexistente			
			Asentimiento	Asentimiento			
			Cercanía	Cercanía			
			Recomendación	Recomendación			
			Eficacia reconocida	Eficacia			
			Capacitación	Capacitación			
			Formación específica	Especialización			
			Desconocimiento	Desconocimiento			
			Ensimismamiento	Ensimismamiento			
			Cautela	Cautela			
			Lejanía	Lejanía			
			<b>Interiorización</b>	Apropiación	Modo de actuar del estudiante ante la ayuda recibida	Autonomía	Autonomía
						Voluntad para actuar	Voluntariedad
Actuación	Actuación						
Dominio	Valoración de una figura efectiva, que permite aumentar la eficacia de la ayuda	Interacción social		Interacción			
		Muestra interés		Interés			
		Incentiva al estudiante		Incentivos			
		Ofrece alternativas		Alternativas			
		Guía su acción		Guía			

Idoneidad de los procesos de mediación en la resolución de la problemática del abandono universitario	Permanencia	Permanencia
	Abandono transitorio	Transitorio
	Abandono definitivo	Deserción

Fuente: Elaboración propia (2019)

Si se dirige al anexo 6, podrá visualizar distintas ejemplificaciones sobre cada uno de los códigos establecidos.

- 2) *Estructuración*: permite establecer relaciones entre las categorías, según los lineamientos “acude a”, “ofrece”, “genera”, “muestra”, “por”, “es condición para” o “está asociado con”. Dicho procedimiento adquiere valor gracias a los ‘diagramas de flujo’, que permiten representar gráficamente el proceso de abandono universitario.
- 3) *Teorización*: la información obtenida podrá ser contrastada con las distintas investigaciones que se han presentado a lo largo del marco teórico. De este modo, se hace posible confirmar teorías existentes o ampliar construcciones teóricas previas en busca de un avance significativo en el área.

La figura que presentamos a continuación permite mostrar de manera gráfica cada una de las operaciones realizadas en la segunda fase del estudio.

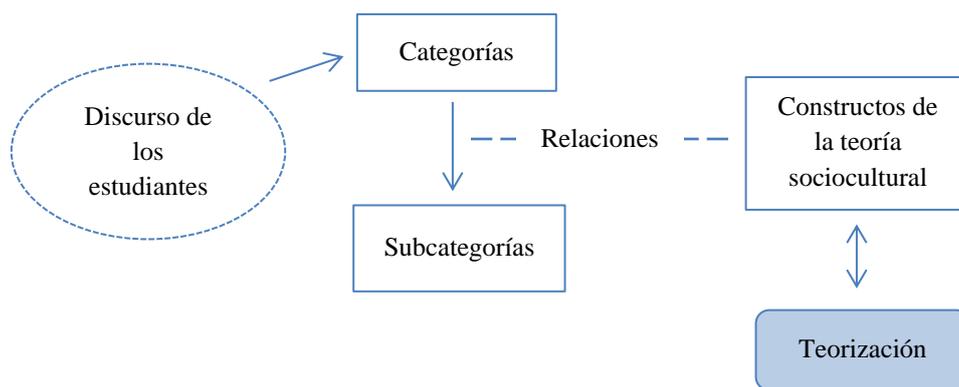


Figura 24. Esquema para la teorización

Fuente: Elaboración propia (2020)

Para concluir, se indica que la realización de todos los análisis cuantitativos de los datos recogidos en el cuestionario se lleva a cabo mediante el programa estadístico SPSS

(versión 22). Sin embargo, el análisis de los datos cualitativos generados por las entrevistas biográfico-narrativas se desarrolla a través del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti (versión 7).



**PARTE III.**

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

**DE LOS DATOS**



# PRIMERA FASE DEL ESTUDIO



**CAPÍTULO 5.**

**VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL**

**INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS**



## CAPÍTULO 5. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el análisis de la validez y la fiabilidad del cuestionario utilizado, en la primera fase del estudio, para la recogida de datos.

Concretamente, para la validez de constructo se aplica análisis factorial a cada una de las escalas según el procedimiento de *Máxima verosimilitud*. Dicho procedimiento permite comprobar que las variables cuantitativas trazadas en el cuestionario se agrupan en las escalas diseñadas. Conviene señalar que extraemos autovalores superiores a 1 y utilizamos el método de *Rotación Varimax* para la mejora de la interpretabilidad de las variables, ya que el número de éstas es reducido.

Para el análisis de la fiabilidad o consistencia interna de dichas escalas se aplica el estadístico *Alfa de Cronbach*.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de dichos análisis.

### 2. VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Antes de profundizar en el análisis factorial de cada una de las escalas presentamos la tabla 14, que nos recuerda el número de escalas que contiene el cuestionario.

Además, dicha tabla demuestra la adecuación de este tipo de análisis gracias a los valores obtenidos en la *Prueba de esfericidad de Bartlett*. Cada una de las escalas analizadas representa un grado de significatividad de 0,000.

Estos resultados se refuerzan con la *Prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*, que obtiene valores entre 0,5 y 0,8.

**Tabla 14**

Validez del instrumento

Escalas del cuestionario	Nº de variables	Pruebas		Extracción de cargas	
		KMO	Bartlett	Nº factores retenidos	% varianza acumulado
1 Motivos que influyeron en la elección de un Grado	8	,753	,000	3	70,498
2 Motivación académica hacia el Grado	4	,777	,000	1	60,325
3 Integración académica del estudiante	6	,788	,000	2	65,027
4 Satisfacción personal del estudiante hacia la institución	4	,801	,000	1	70,637
5 Motivos personales y familiares que influyen en el abandono	7	,492	,000	2	45,076
6 Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono	7	,613	,000	3	60,657
7 Motivos académicos que influyen en el abandono	9	,603	,000	3	59,730

Fuente: Elaboración propia (2019)

## 2.1. ANÁLISIS FACTORIAL ESCALA MOTIVOS DE ELECCIÓN

La primera escala que proponemos es *Motivos de elección*. Se plantea con la finalidad de conocer los motivos que influyeron en la decisión de los estudiantes de elegir un determinado Grado. En concreto, se pregunta a los estudiantes qué motivos influyeron en la elección del Grado. La tabla 15 concreta las variables que son incluidas en esta primera escala.

**Tabla 15**

Escala *Motivos de elección*

Lista de variables	
1	Gusto por los estudios
2	Tradición familiar
3	Una persona cercana me animó a cursarlo
4	Por su salida profesional
5	Facilidad horaria
6	Reconocimiento / Prestigio social
7	Calidad de la institución y sus profesores
8	Otro motivo

Fuente: Elaboración propia (2019)

Tras realizar análisis factorial se obtienen tres factores cuyo autovalor es superior a 1, justificando el 70,49% de la varianza (véase tabla 16).

**Tabla 16**

Varianza total explicada en la escala *Motivos de elección*

Variable	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,427	42,837	42,837
2	1,228	15,345	58,182
3	,985	12,316	70,498
4	,787	9,837	80,335
5	,633	7,918	88,253
6	,464	5,805	94,058
7	,317	3,959	98,017
8	,159	1,983	100,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

A continuación, en la tabla 17, se muestra como se distribuyen, en cada factor, las ocho variables utilizadas.

**Tabla 17**

Relación de variables asociadas a cada factor de la escala *Motivos de elección*

Variables	Número de factores retenidos		
	1	2	3
Gusto por los estudios			,570
Tradición familiar		,932	
Una persona cercana me animó a cursarlo		,350	
Por su salida profesional	,982		
Facilidad horaria	,743		
Reconocimiento / Prestigio social	,623		
Calidad de la institución y sus profesores	,570		
Otro motivo			,392

Fuente: Elaboración propia (2019)

No obstante, de cara a futuros análisis y buscando una mayor coherencia con los supuestos teóricos estudiados en este trabajo, consideramos que estas ocho variables pueden ser reformuladas. Podrían agruparse en *factores académicos*, *factores familiares* y *factores personales* respectivamente, ya que están formados por variables asociadas a tal contenido.

## 2.2. ANÁLISIS FACTORIAL ESCALA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

La segunda escala propuesta en nuestro instrumento es *Motivación académica*. Agrupa cuatro variables que permiten medir la motivación intrínseca (variable 1 y 2) y la motivación extrínseca (variables 3 y 4) de los estudiantes hacia el Grado seleccionado. En la tabla 18 se presenta la relación de estas variables.

**Tabla 18**

Escala *Motivación académica*

Lista de variables	
1	Estudiaba por curiosidad
2	Cuando tenía una duda, preguntaba al profesor
3	Tenía la intención de sacar las mejores notas
4	Estudiaba con la intención de obtener un buen trabajo

Fuente: Elaboración propia (2019)

Del análisis factorial se obtiene un único factor que representa el 60,32% de la varianza (véase tabla 19).

**Tabla 19**

Varianza total explicada en la escala *Motivación académica*

Variable	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,413	60,325	60,325
2	,603	15,078	75,402
3	,562	14,045	89,447
4	,422	10,553	100,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

Con la intención de mostrar la matriz factorial que agrupa las diferentes variables en un único factor, desarrollamos la tabla 20.

**Tabla 20**

Relación de variables asociadas a cada factor de la escala *Motivación académica*

Variables	Número de factores retenidos
	1
Estudiaba por curiosidad	,799
Cuando tenía una duda, preguntaba al profesor	,671
Tenía la intención de sacar las mejores notas	,649
Estudiaba con la intención de obtener un buen trabajo	,625

Fuente: Elaboración propia (2019)

Esta tabla muestra que las cuatro variables pueden entenderse como una sola, denominada *Motivación académica*.

## 2.3. ANÁLISIS FACTORIAL ESCALA INTEGRACIÓN ACADÉMICA

A partir del estudio de la tercera escala *Integración académica* se pretende conocer el grado de ajuste existente entre estudiante e institución. Para alcanzar este objetivo se agrupan seis variables cuantitativas que miden el grado de asistencia a clase, la participación en actividades formativas, el tiempo de dedicación al estudio y la asistencia a tutorías. La tabla 21 muestra con detalle la lista de variables que conforman la escala *Integración académica*.

**Tabla 21**

Escala *Integración académica*

Lista de variables	
1	Asistir a clase
2	Participación en clase
3	Participación en actividades formativas externas
4	Dedicar tiempo al estudio
5	Recibir formación complementaria
6	Asistir a tutorías para consultar dudas

Fuente: Elaboración propia (2019)

Tras el análisis factorial se extraen dos factores cuyo autovalor es superior a 1 y que justifican el 65,02% de la varianza (véase tabla 22)

**Tabla 22**

Varianza total explicada en la escala *Integración académica*

Variable	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,868	47,795	47,795
2	1,034	17,232	65,027
3	,692	11,532	76,558
4	,603	10,045	86,603
5	,467	7,776	94,379
6	,337	5,621	100,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

A continuación, en la tabla 23, se muestran los factores obtenidos y la relación de variables correspondientes a cada factor, ordenadas por su peso factorial.

**Tabla 23**

Relación de variables asociadas a cada factor de la escala *Integración académica*

Variables	Número de factores retenidos	
	1	2
Dedicar tiempo al estudio	,999	
Asistir a clase	,591	
Participación en clase	,559	
Asistir a tutorías para consultar dudas	,527	
Participación en actividades formativas externas	,336	
Recibir formación complementaria		,629

Fuente: Elaboración propia (2019)

El primer factor se encuentra prácticamente saturado por todas las variables que definen el diferencial semántico. Sin embargo, el segundo factor está saturado por una única variable: “recibir formación complementaria”. No obstante, el análisis factorial nos revela que la variable “recibir formación complementaria” debe quedar fuera en futuros análisis para que el número de factores retenidos sea uno y permita comprender la interacción entre estudiante e institución.

## 2.4. ANÁLISIS FACTORIAL ESCALA SATISFACCIÓN PERSONAL HACIA LA INSTITUCIÓN

En la cuarta escala del cuestionario pretendemos medir la satisfacción personal del estudiante hacia la institución. Para lograrlo agrupamos cuatro variables cuantitativas (véase tabla 24).

**Tabla 24**

Escala *Satisfacción personal hacia la institución*

Lista de variables	
1	Calidad de las clases
2	Calidad del plan de estudios
3	Calidad de los docentes
4	Calidad de los servicios que posee la institución

Fuente: Elaboración propia (2019)

Del análisis factorial, como se observa en la tabla 25, se obtiene un único factor que explica el 70,63% de la varianza.

**Tabla 25**

Varianza total explicada en la escala *Satisfacción personal hacia la institución*

Variable	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,825	70,637	70,637
2	,520	12,993	83,630
3	,438	10,939	94,570
4	,217	5,430	100,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

Todas las variables de la cuarta escala saturan el factor obtenido, mostrando una alta correlación (véase tabla 26).

**Tabla 26**

Relación de variables asociadas a cada factor de la escala *Satisfacción personal hacia la institución*

Variables	Número de factores retenidos
	1
Calidad las clases	,902
Calidad del plan de estudios	,692
Calidad de los docentes	,862
Calidad de los servicios que posee la institución	,660

Fuente: Elaboración propia (2019)

No obstante, el análisis factorial entiende las cuatro variables como una sola que denominamos *Satisfacción personal hacia la institución*, ya que las variables que lo integran están asociadas a tal contenido.

## 2.5. ANÁLISIS FACTORIAL ESCALA MOTIVOS PERSONALES Y FAMILIARES QUE INFLUYEN EN EL ABANDONO

A partir de la quinta escala nos centramos en identificar situaciones que generan abandono universitario. Específicamente, la quinta escala permite reconocer los motivos personales y familiares que influyeron en la toma de decisión de los estudiantes de abandonar un Grado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Como se

observa en la tabla 27, agrupa ocho variables definidas a partir de los modelos psicológico y sociológico que explican el abandono de los estudios universitarios.

**Tabla 27**

*Escala Motivos personales y familiares que influyen en el abandono*

Lista de variables	
1	Enfermedad
2	Fallecimiento
3	Divorcio de los padres
4	Nuevo miembro en la familia
5	Vivir alejado de la familia
6	Vivir alejado del centro de estudios
7	Cambio de residencia durante el transcurso académico

Fuente: Elaboración propia (2019)

El análisis factorial aplicado a esta escala propone dos factores diferenciados con un autovalor superior a 1, que justifica el 45,07% de la varianza (véase tabla 28). Aún sin alcanzar el 50%, este porcentaje se considera significativo porque hay indicios de que las variables personales y familiares influyen negativamente en el desempeño académico de los estudiantes a pesar de tener menor peso en la problemática del abandono universitario (Bethencourt et al., 2008; Cabrera et al., 2006a; Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya, 2020).

**Tabla 28**

*Varianza total explicada en la escala Motivos personales y familiares que influyen en el abandono*

Variable	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	1,668	23,835	23,835
2	1,487	21,242	45,076
3	1,156	16,508	61,584
4	1,002	14,308	75,893
5	,732	10,452	85,345
6	,573	8,179	94,524
7	,383	5,476	100,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

A continuación, en la tabla 29, se especifica los factores obtenidos y la relación de variables correspondientes a cada factor, ordenadas por su peso factorial.

**Tabla 29**

Relación de variables asociadas a cada factor de la escala *Motivos personales y familiares que influyen en el abandono*

Variables	Número de factores retenidos	
	1	2
Enfermedad		,432
Fallecimiento de un familiar	,716	
Cambio de residencia	,704	
Vivir alejado de la familia	,400	
Vivir alejado del centro de estudios	,152	
Divorcio de los padres	-,055	
Nuevo miembro en la familia	-,111	

Fuente: Elaboración propia (2019)

El primer factor aglutina *motivos familiares que influyen en el abandono*, mientras que el segundo factor contempla exclusivamente *motivos personales*. Estos resultados nos invitan a diferenciar ambos motivos, en dos escalas independientes, en futuras investigaciones.

## 2.6. ANÁLISIS FACTORIAL ESCALA MOTIVOS SOCIOECONÓMICOS QUE INFLUYEN EN EL ABANDONO

En relación a la sexta escala, pretendemos conocer los motivos socioeconómicos que influyeron en el abandono universitario. Para lograrlo definimos siete variables en función del modelo economicista que subraya la influencia de características socioeconómicas sobre el proceso de abandono universitario (véase tabla 30).

**Tabla 30**

Escala *Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono*

Lista de variables	
1	Emancipación
2	No recibir una beca, ayuda o subvención
3	Pérdida de una beca, ayuda o subvención
4	Pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia
5	Compaginar trabajo con estudios
6	Incorporación de un hermano a la universidad
7	Uso del transporte público

Fuente: Elaboración propia (2019)

Del análisis factorial se obtienen tres factores cuyo autovalor es superior a 1. Como en los casos anteriores, mostramos una tabla que permite visualizar el porcentaje de varianza de cada uno de estos factores.

**Tabla 31**

Varianza total explicada en la escala *Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono*

Variable	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	1,921	27,442	27,442
2	1,204	17,202	44,643
3	1,121	16,013	60,657
4	,832	11,887	72,544
5	,755	10,788	83,332
6	,631	9,010	92,343
7	,536	7,657	100,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

De modo sucesivo representan la *independencia*, la *necesidad de incorporarse al mercado laboral* y el *uso del transporte público* para poder asistir a clase. Como se observa en la tabla 32, estos tres factores aglutinan conceptualmente las siete variables que conforman la escala.

**Tabla 32**

Relación de variables asociadas a cada factor de la escala *Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono*

Variables	Número de factores retenidos		
	1	2	3
Emancipación	,997		
Perder una beca	,389		
No recibir una beca, ayuda o subvención		,587	
Pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia		,412	
Compaginar trabajo con estudios		,411	
Uso del transporte público			,760
Incorporación de un hermano a la universidad	-,015	-,132	,255

Fuente: Elaboración propia (2019)

## 2.7. ANÁLISIS FACTORIAL ESCALA MOTIVOS ACADÉMICOS QUE INFLUYEN EN EL ABANDONO

Finalmente, la séptima escala se diseñó con la intención de identificar los motivos académicos que influyeron en la toma de decisión de los estudiantes de abandonar una

titulación. Tomamos como referencia los modelos organizacional e interaccionista de explicación de abandono para definir las nueve variables que conforman la escala (véase tabla 33).

**Tabla 33**

Escala *Motivos académicos que influyen en el abandono*

Lista de variables	
1	Falta de información preuniversitaria
2	Matriculación tardía
3	Prolongación de estudios
4	Gestión del tiempo
5	Dificultad de las materias cursadas
6	Interrelación entre estudiantes
7	Conexión estudiante - docente
8	Compaginar dos titulaciones al mismo tiempo
9	Expectativas generadas y alcanzadas

Fuente: Elaboración propia (2019)

Tras el análisis factorial, se obtienen nuevamente tres factores que justifican el 59,73% de la varianza (véase tabla 34).

**Tabla 34**

Varianza total explicada en la escala *Motivos académicos que influyen en el abandono*

Variable	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,939	32,653	32,653
2	1,388	15,417	48,070
3	1,049	11,661	59,730
4	,971	10,792	70,522
5	,941	10,455	80,978
6	,689	7,656	88,634
7	,565	6,276	94,910
8	,303	3,362	98,272
9	,156	1,728	100,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

En este sentido, consideramos que los motivos académicos pueden reducirse a tres: *falta de información académica preuniversitaria*, *necesidad de prolongar los estudios* y *dificultad de crear conexión entre estudiantes y docentes*. La tabla 35 muestra ordenadamente, según peso factorial, la distribución de todas las variables académicas en los distintos factores retenidos.

**Tabla 35**

 Relación de variables asociadas a cada factor de la escala *Motivos académicos que influyen en el abandono*

Variables	Número de factores retenidos		
	1	2	3
Falta de información preuniversitaria	,831		
No cumplir las expectativas iniciales	,319		
Prolongación de estudios		,553	
Mala gestión del tiempo		,461	
Dificultad de las materias cursadas		,460	
Conexión estudiante - docente			,799
Interrelación entre estudiantes			,759
Matriculación tardía	,144	,119	,102
Compaginar dos titulaciones al mismo tiempo	,026	,074	-,020

Fuente: Elaboración propia (2019)

En conclusión y realizando una valoración de los distintos análisis desarrollados podríamos afirmar que la validez obtenida es aceptable. Es decir, el análisis factorial realizado a cada una de las escalas permite considerar que el instrumento propuesto es pertinente y válido para satisfacer nuestros objetivos empíricos.

### 3. FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Para estimar la consistencia interna del cuestionario se calculó el estadístico Alfa de Cronbach en cada una de las escalas por separado, obteniéndose un coeficiente global positivo de 0,84 (véase tabla 36).

**Tabla 36**

Fiabilidad del instrumento

Escalas del cuestionario	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
1 Motivos que influyeron en la elección de un Grado	8	,733
2 Motivación académica hacia el Grado	4	,785
3 Integración académica del estudiante	6	,765
4 Satisfacción personal del estudiante hacia la institución	4	,863
5 Motivos personales y familiares que influyen en el abandono	7	,535
6 Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono	7	,690
7 Motivos académicos que influyen en el abandono	9	,694
<b>Fiabilidad global</b>	<b>45</b>	<b>,843</b>

Fuente: Elaboración propia (2019)

Si analizamos la fiabilidad de las siete escalas por separado observamos que las escalas 2, 3 y 4 presentan una fuerte confiabilidad al poseer valores comprendidos entre 0,76 y 0,89. Las escalas 1, 5, 6 y 7 presentan una confiabilidad moderada dado que sus valores están comprendidos entre 0,5 y 0,75.

Conviene destacar que se han verificado los coeficientes que se obtiene en caso de eliminación de alguna de las variables que conforman las escalas. Para la primera escala, *Motivos de elección*, la eliminación de dos variables mejora el Alfa de Cronbach resultante (véase tabla 37).

**Tabla 37**

Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala *Motivos de elección*

		Alfa de Cronbach
Escala Motivos de elección		,733
Variables suprimidas:	Una persona me animó a cursarlo	,749
	Otro motivo	,781

Fuente: Elaboración propia (2019)

Sin embargo, la eliminación de ninguna variable aumenta el Alfa de Cronbach en la segunda escala del instrumento, denominada *Motivación académica*.

En cuanto a la tercera escala, *Integración académica*, el estadístico Alfa de Cronbach corrobora junto con el análisis factorial la necesidad de eliminar la variable “recibir formación complementaria”. Como se observa en la tabla 38, la supresión de esta variable aumenta el coeficiente obtenido a 0,80.

**Tabla 38**

Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala *Integración académica*

		Alfa de Cronbach
Escala Integración académica		,765
Variable suprimida:	Recibir formación complementaria	,800

Fuente: Elaboración propia (2019)

La cuarta escala, *Satisfacción personal hacia la institución*, no requiere de la eliminación de ninguna variable. Pues, el coeficiente Alfa de Cronbach no aumenta en ningún caso.

En relación a la quinta escala, *Motivos personales y familiares que influyen en el abandono*, la eliminación de las variables “divorcio de los padres” e incorporación de un “nuevo miembro en la familia” aumenta el coeficiente obtenido sin llegar a alcanzar una fuerte confiabilidad (véase tabla 39).

**Tabla 39**

Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala *Motivos personales y familiares que influyen en el abandono*

	Alfa de Cronbach
Escala Motivos personales y familiares que influyen en el abandono	,535
Variables suprimidas: Divorcio de los padres	,564
Nuevo miembro en la familia	,610

Fuente: Elaboración propia (2019)

En la penúltima escala, *Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono*, también aumenta el coeficiente obtenido si se elimina la variable “incorporación de un hermano a la universidad”. A pesar de ello, como se observa en la tabla 40, el valor de confiabilidad sigue siendo moderado.

**Tabla 40**

Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala *Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono*

	Alfa de Cronbach
Escala Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono	,690
Variable suprimida: Incorporación de un hermano a la universidad	,713

Fuente: Elaboración propia (2019)

Por último, en la escala final, *Motivos académicos que influyen en el abandono*, la eliminación de la variable “compaginar dos titulaciones al mismo tiempo” mejora los resultados obtenidos. Aunque, como se observa en la tabla 41 mantiene una confiabilidad moderada de 0,715.

**Tabla 41**

Alfa de Cronbach si se elimina una variable para la escala *Motivos académicos que influyen en el abandono*

	Alfa de Cronbach
Escala Motivos académicos que influyen en el abandono	,694
Variable suprimida: Compaginar dos titulaciones al mismo tiempo	,715

Fuente: Elaboración propia (2019)

Para concluir, podemos decir que todas las escalas cumplen los objetivos para los que ha sido diseñado el cuestionario. De cara a una futura optimización del instrumento sería necesario reconsiderar la eliminación de aquellas variables que reducen el coeficiente Alfa de Cronbach.

#### 4. A MODO DE SÍNTESIS

A lo largo de este capítulo hemos podido comprobar que los análisis de validez y fiabilidad del cuestionario utilizado en la primera fase del estudio presentan valores aceptables, que permiten valorar positivamente el instrumento.

En concreto, los niveles de validez obtenidos del análisis factorial justifican el 70,49%, 60,32%, 65,02%, 70,63%, 60,65% y 59,73% de la varianza en las escalas *Motivos de elección*, *Motivación académica*, *Integración académica*, *Satisfacción personal hacia la institución*, *Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono* y *Motivos académicos que influyen en el abandono*. Exclusivamente la escala *Motivos personales y familiares que influyen en el abandono* presenta un porcentaje inferior del 45,07%. Este porcentaje, a pesar de no alcanzar el 50%, se considera significativo. Conviene recordar que las variables personales y familiares influyen negativamente en el desarrollo académico de los estudiantes a pesar de tener poco peso sobre el abandono universitario (Bethencourt et al., 2008; Cabrera et al., 2006a; Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya, 2020).

En cuanto a los niveles de fiabilidad, el coeficiente Alfa de Cronbach arroja como resultado global del instrumento un 0,843. Para las escalas *Motivación académica*, *Integración académica* y *Satisfacción personal hacia la institución* el Alfa resultante presenta una fuerte confiabilidad al poseer valores comprendidos entre 0,76 y 0,89. En relación a las escalas *Motivos de elección*, *Motivos personales y familiares (...)*, *Motivos socioeconómicos (...)* y *Motivos académicos que influyen en el abandono*, la confiabilidad es moderada dado que sus valores están comprendidos entre 0,5 y 0,75. No obstante, los resultados son favorables y por tanto, podemos afirmar que el instrumento es válido y fiable para la recogida de información.

En líneas generales, el instrumento utilizado garantiza la rigurosidad de los resultados que se exponen en el siguiente capítulo.



**CAPÍTULO 6.**  
**TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTADO QUE**  
**ABANDONA LA UNIVERSIDAD**



## CAPÍTULO 6. TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTADO QUE ABANDONA LA UNIVERSIDAD

### 1. INTRODUCCIÓN

Los resultados que se van a exponer a lo largo de este capítulo se dividen en cinco apartados que corresponden con los objetivos generales planteados en la primera fase del estudio (véase tabla 42).

En primer lugar, se presentan las circunstancias personales, familiares y académicas que suceden en los estudiantes que deciden abandonar un Grado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Estos resultados responden a dos tipos de análisis estadísticos, en función de los objetivos específicos que conforman el primer objetivo general. Por un lado, realizamos *análisis descriptivos* de frecuencia, tendencia central, dispersión y tablas cruzadas. Por otro, *análisis causal* mediante contraste de hipótesis.

Seguidamente se exponen los motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar. Conviene identificar cuáles son las principales dificultades que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes, así como, el momento en el que éstos deciden abandonar, para crear una cronología lo más exacta posible del abandono universitario. Con la intención de conocer los motivos y el momento de abandono se desarrollan nuevamente análisis descriptivos. Sin embargo, para lograr una cronología del abandono se realizan *análisis de correspondencia simple y múltiple*.

Tras establecer asociaciones entre curso académico de abandono y situaciones que generan abandono, se presentan los resultados del *análisis de conglomerados* que permite identificar perfiles de estudiantes que abandonan sus estudios.

La identificación de distintos perfiles nos permitirá adentrarnos, posteriormente, en la segunda fase del estudio. Esta segunda fase trata de estudiar el comportamiento de diferentes estudiantes que sufrieron una determinada problemática que condujo al abandono universitario.

**Tabla 42**

Resumen gráfico de la estructura de los resultados en la primera fase del estudio

<b>OBJETIVO GENERAL 1</b>		
<b>Circunstancias personales, familiares y académicas que suceden en los estudiantes que deciden abandonar una titulación</b>		
Perfil sociológico de estudiantes con riesgo de abandono universitario	O.E. 1.1	Análisis descriptivos
VARIABLES PERSONALES Y FAMILIARES ASOCIADAS AL ABANDONO DE UNA TITULACIÓN	O.E. 1.2	Contraste de hipótesis
Trayectoria académica preuniversitaria de los estudiantes que abandonan una titulación	O.E. 1.3	
Motivos que impulsaron a los estudiantes a iniciar estudios universitarios	O.E. 1.4	Análisis descriptivos
Expectativas iniciales de los estudiantes hacia la titulación elegida	O.E. 1.5	
Motivación académica de los estudiantes tras iniciar una titulación	O.E. 1.6	
Grado de integración académica de los estudiantes	O.E. 1.7	
Satisfacción de los estudiantes hacia la institución	O.E. 1.8	
<b>OBJETIVO GENERAL 2</b>		
<b>Motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar</b>		
Situaciones que generan abandono universitario	O.E. 2.1	Análisis descriptivos
<b>OBJETIVO GENERAL 3</b>		
<b>Momento en el que los estudiantes deciden abandonar</b>		
Curso donde los estudiantes deciden abandonar	O.E. 3.1	Análisis descriptivos
<b>OBJETIVO GENERAL 4</b>		
<b>Cronología del abandono universitario</b>		
Asociaciones entre curso académico de abandono y situaciones que generan abandono	O.E. 4.1	Análisis de correspondencia simple y múltiple
<b>OBJETIVO GENERAL 5</b>		
<b>Perfil de estudiantes que abandonan una titulación</b>		Análisis de conglomerados

Fuente: Elaboración propia (2019)

## 2. CIRCUNSTANCIAS PERSONALES, FAMILIARES Y ACADÉMICAS QUE SUCEDEN EN LOS ESTUDIANTES QUE DECIDEN ABANDONAR UNA TITULACIÓN

A lo largo de este apartado pretendemos dar respuesta al primer objetivo general: *Conocer las circunstancias personales, familiares y académicas que suceden en los estudiantes que deciden abandonar una titulación.*

Requiere la consecución de ocho objetivos específicos, que se abordan a continuación:

## 2.1. PERFIL SOCIOLÓGICO DE ESTUDIANTES CON RIESGO DE ABANDONO UNIVERSITARIO

El primer objetivo específico trata de *analizar el perfil sociológico de estudiantes con riesgo de abandono universitario*. Detalladamente, estudia las características personales y familiares que rodean a los estudiantes que deciden abandonar una titulación, abordando cada una de las variables que conforman la primera y segunda dimensión del cuestionario.

Conviene recordar que la primera dimensión recoge datos de identificación personal, tales como el sexo, la edad, el estado civil, la situación laboral de los estudiantes y en el caso de estar activos, el puesto de trabajo que desempeñan. Sin embargo, la segunda dimensión atiende al contexto familiar, analizando el tamaño de la familia, el lugar de residencia, el tipo de vivienda, el nivel educativo de los padres, su situación laboral y su estado civil.

A tenor de los resultados obtenidos en los análisis descriptivos (véase Anexo 3), se observa que el 75,3% de los estudiantes que participan en la primera fase del estudio son mujeres.

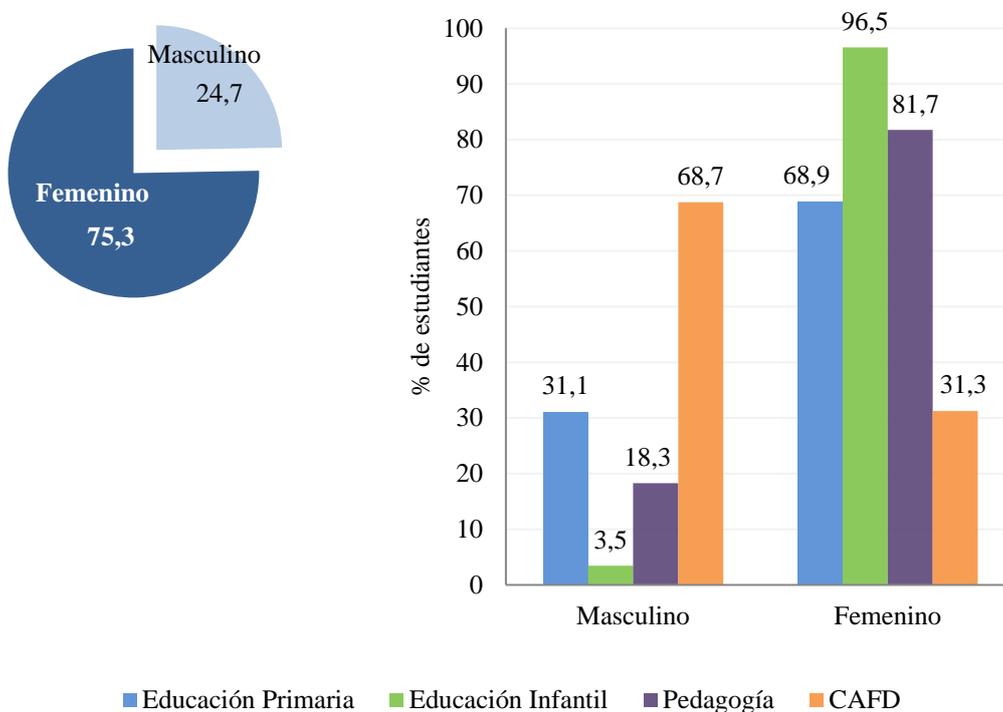


Gráfico 2. Sexo de los participantes en la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

Si analizamos el gráfico 2, podemos ver que las mujeres alcanzan un porcentaje de 96,5% en el Grado de Educación Infantil y 81,7% en el Grado de Pedagogía. En el Grado de Educación Primaria el porcentaje desciende a 68,9%; situándose por debajo de los hombres en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (31,3%).

La edad de los estudiantes varía entre 24 y 55 años, siendo la media 28,55 años (DS= 5,012)

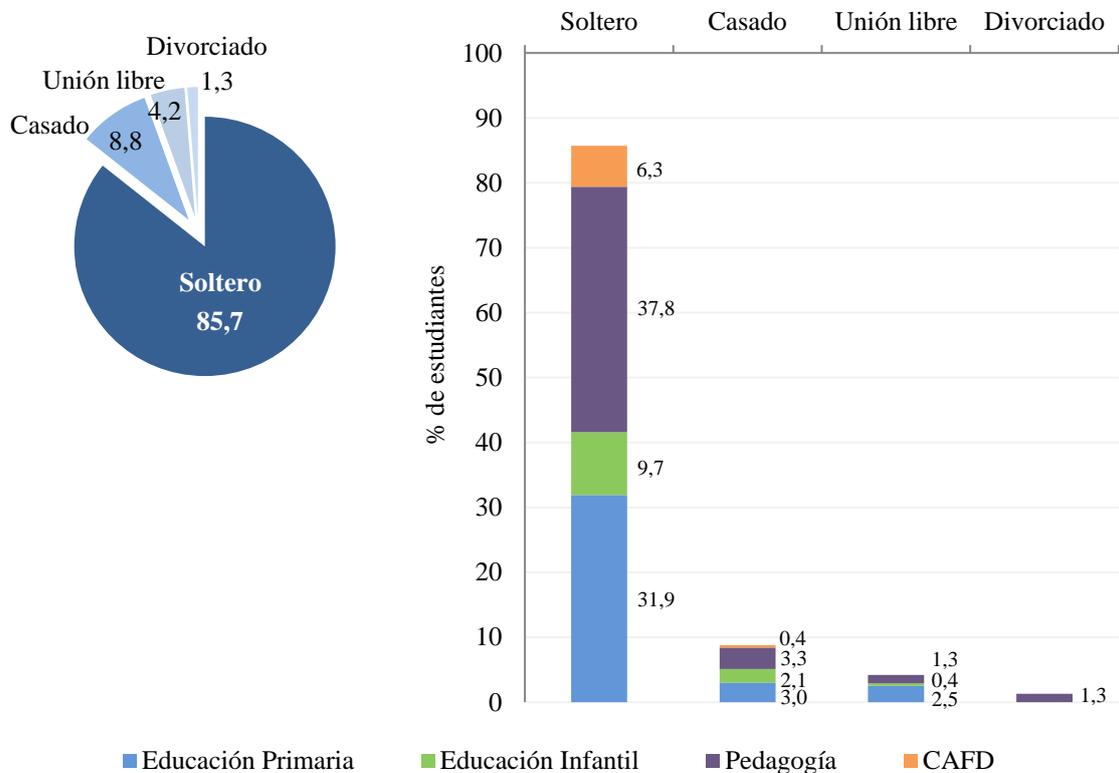
**Tabla 43**

Edad media de los participantes en la primera fase del estudio

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación Primaria	24	48	28,82	4,770
Educación Infantil	24	50	29,38	5,937
Pedagogía	24	55	27,99	4,563
CAFD	25	43	28,44	4,258
<b>Total de participantes</b>	<b>24</b>	<b>55</b>	<b>28,55</b>	<b>5,012</b>

Fuente: Elaboración propia (2019)

En relación a su estado civil cabe destacar que el 85,7% de los estudiantes están solteros.



*Gráfico 3.* Estado civil de los participantes en la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

Además, residen con sus padres (43,4%) u algún miembro de la unidad familiar (17,4%) en la provincia de Sevilla (73,3%). Un 28,5% de los estudiantes que no residen con sus padres señalan vivir con su pareja.

Atendiendo a la situación laboral de los estudiantes observamos diferencias significativas entre los Grados. Un porcentaje superior al 50% de estudiantes de Educación Primaria, Educación Infantil y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte están activos. Sin embargo, este porcentaje se invierte en los estudiantes de Pedagogía.

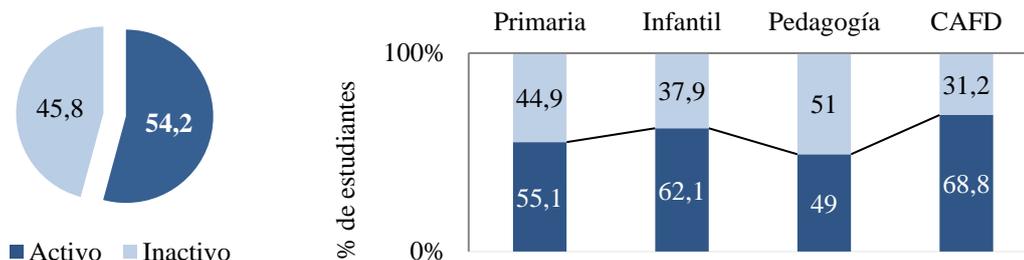


Gráfico 4. Situación laboral de los participantes en la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

Si analizamos el gráfico 4 podemos observar que el 51% de los estudiantes del Grado de Pedagogía están inactivos. El porcentaje mayor de actividad se presenta entre los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (68,8%). Conviene destacar que aquellos estudiantes que están activos suelen desempeñar ocupaciones elementales (11,1%), trabajar en el sector servicios (27,3%) u ocupar una profesión técnica de nivel medio (36,4%).

Analizando el contexto familiar descubrimos que el 91% de los estudiantes poseen algún hermano. El valor medio de hermanos por unidad familiar es 1,66 (DS= 1,385) a pesar de que algún estudiante señala como máximo 9 hermanos.

Tabla 44

Número de hermanos que poseen los participantes en la primera fase del estudio

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación Primaria	0	6	1,48	,881
Educación Infantil	0	5	1,72	1,306
Pedagogía	0	9	1,79	1,755
CAFD	0	3	1,63	,885
<b>Total de participantes</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>1,66</b>	<b>1,385</b>

Fuente: Elaboración propia (2019)

La formación académica de los padres es muy diversa.

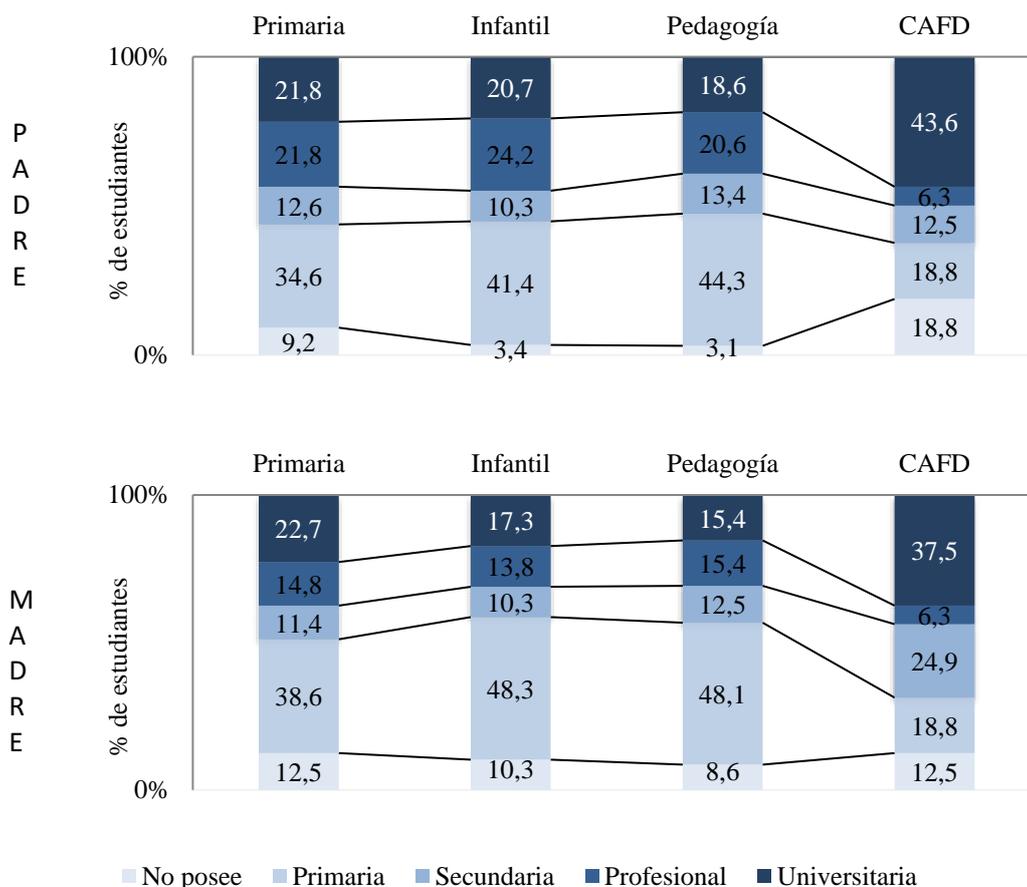


Gráfico 5. Formación académica de los padres entre los participantes de la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

Analizando el gráfico 5 observamos que la figura paterna posee un nivel formativo superior en cada una de las titulaciones. Cabe destacar que en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte la formación universitaria adquiere mayor porcentaje que en el resto de Grados. Además, entre las titulaciones de Educación Primaria, Educación Infantil y Pedagogía destaca la posesión de estudios primarios. La puntuación de este tipo de estudios llega a alcanzar el 48,3% entre las madres de los estudiantes matriculados en Educación Infantil. Desafortunadamente, el porcentaje de madres sin estudios es superior al de los padres, excepto en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte donde el porcentaje desciende a 12,5%.

A continuación, analizamos la situación laboral de los padres. El gráfico 6 deja constancia que la figura paterna se encuentra mayoritariamente en situación de actividad.

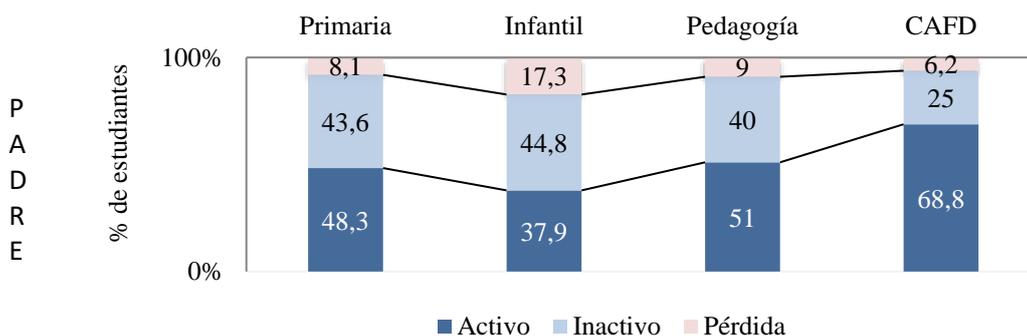


Gráfico 6. Situación laboral del padre entre los participantes de la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

Las ocupaciones que desempeñan los padres son muy variadas, engloban los 10 grupos principales de la CIUO-08 (OIT, 2019). Cabe destacar que entre los padres de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte predominan los profesionales científicos e intelectuales (70%). Sin embargo, en el resto de titulaciones destacan los oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios (23,1%).

En relación a las madres se observa que la mayor parte se encuentran inactivas, a excepción del 56,3% que pertenecen al Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (véase gráfico 7).

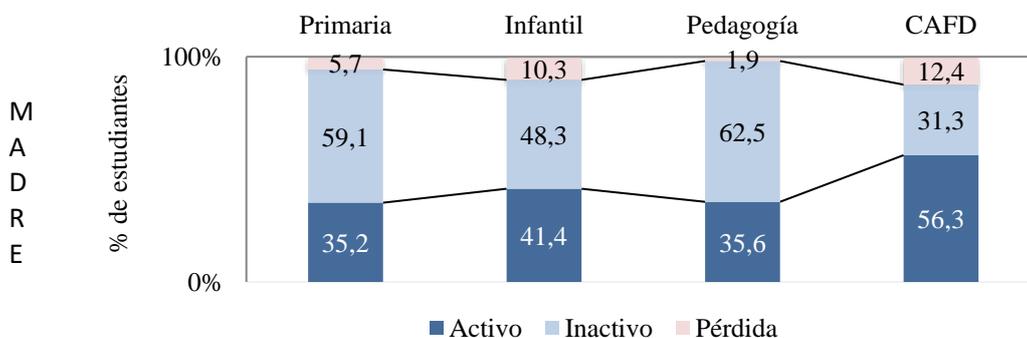


Gráfico 7. Situación laboral de la madre entre los participantes de la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

Aquellas madres cuyos hijos se matriculan en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte pertenecen, en su mayoría, al grupo 2: profesionales científicos e intelectuales (54,5%). Sin embargo, en el resto de titulaciones predomina el personal de apoyo administrativo (11,6%) y las ocupaciones elementales (14,9%).

Para finalizar, atendemos al estado civil de los padres. El 79,7% de los estudiantes señalan que sus padres están casados o unidos libremente. Solo un 9,5% están divorciados. El gráfico 8 muestra con detalle cómo se distribuyen estos porcentajes entre las titulaciones.

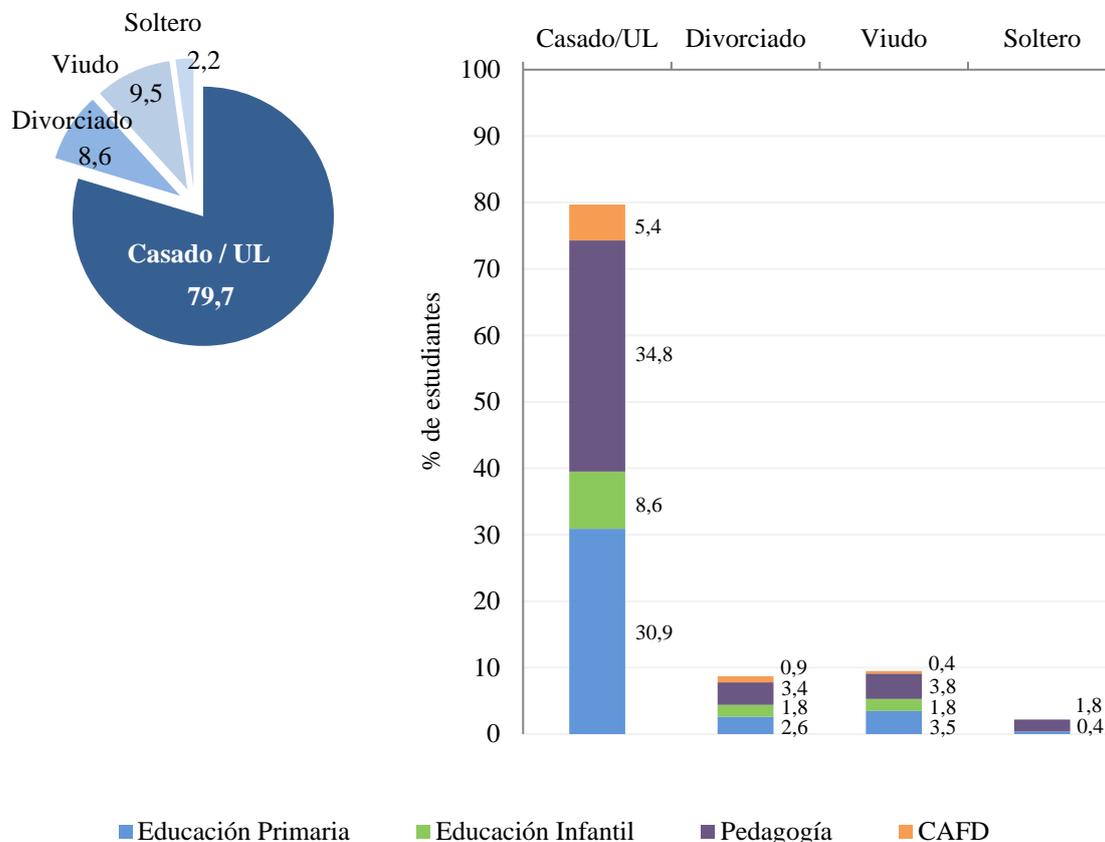


Gráfico 8. Estado civil de los padres entre los participantes de la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

## 2.2. VARIABLES PERSONALES Y FAMILIARES ASOCIADAS AL ABANDONO DE UNA TITULACIÓN

Tras conocer las características personales y familiares de los participantes en la primera fase del estudio abordamos el segundo objetivo específico: *identificar variables personales y familiares asociadas al abandono de una titulación*. En concreto, desarrollamos diferentes contrastes de hipótesis comparando la variable dependiente “finalización de estudios” con las variables independientes “sexo”, “edad”, “estado civil de los estudiantes”, “número de hermanos”, y “formación académica de los padres y madres”.

En consonancia con el apartado 4.3 del cuarto capítulo: diseño metodológico de la investigación, antes de desarrollar cualquier prueba de contraste de hipótesis realizamos la Prueba de Normalidad (véase tabla 45).

**Tabla 45**

Prueba de normalidad Kolmogorow-Smirnow

Variables	Estadístico de prueba	Sig.
Sexo	,469	,000
Edad	,280	,000
Estado civil	,500	,000
Nº de hermanos	,260	,000
Formación académica del padre	,255	,000
Formación académica de la madre	,282	,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

Utilizando el estadístico Kolmogorow-Smirnow descubrimos que las variables independientes no siguen una distribución normal. Por ello, realizamos contrastes No Paramétricos: prueba U de Mann Whitney para dos muestras independientes y prueba H de Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes.

Antes de mostrar los resultados obtenidos en los contrastes de hipótesis conviene aclarar que las hipótesis fueron formuladas en los siguientes términos:

- $H^0$  (hipótesis nula): no existen diferencias significativas entre la finalización de estudios y las variables concretas analizadas, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0,05%.
- $H^1$  (hipótesis alternativa): si existen diferencias significativas entre la finalización de estudios y las variables concretas analizadas, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0,05%.

**Tabla 46**

$H^0$  y  $H^1$  aceptadas en los diferentes contrastes de hipótesis

Relación de variables		Valor		p	Hipótesis aceptada
Dependiente	Independiente	U	K		
Finalización de estudios	Sexo	435,000		,092	$H^0$
	Edad		9,378	,002	$H^1$
	Estado civil		7,522	,006	$H^1$
	Nº de hermanos		8,293	,004	$H^1$
	Formación académica del padre		,136	,712	$H^0$
	Formación académica de la madre		,612	,434	$H^0$

Fuente: Elaboración propia (2019)

Si analizamos la tabla 46 observamos que la “edad”, el “estado civil de los estudiantes” y el “número de hermanos” están asociados al abandono universitario. Cada una de estas variables obtiene p valores inferiores a 0,05, que nos llevan a rechazar la hipótesis nula y, por consiguiente, afirmar la hipótesis alternativa en cada una de las relaciones.

Sin embargo, no existe relación significativa entre la variable dependiente “finalización de estudios” y las variables independientes “edad”, “formación académica del padre” y “formación académica de la madre”. Todas estas variables obtienen p valores superiores a 0,05 que permiten aceptar la hipótesis nula en cada una de las relaciones<sup>2</sup>.

### 2.3. TRAYECTORIA ACADÉMICA PREUNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES QUE ABANDONAN UNA TITULACIÓN

A continuación, tratamos de *estudiar la trayectoria académica preuniversitaria de los estudiantes que abandonan una titulación*. Para lograr este tercer objetivo específico desarrollamos análisis descriptivos que permiten conocer concretamente tres variables incluidas en la tercera dimensión del cuestionario. Dichas variables corresponden a “tipología de centro de procedencia”, “vía de acceso a la titulación elegida” y “nota de corte” que permite al estudiante iniciar la titulación.

A tenor de los resultados obtenidos, se observa que los participantes de la primera fase del estudio provienen principalmente de centros públicos. Los porcentajes oscilan entre 84,3% y 93,8% en las distintas titulaciones (véase gráfico 9).

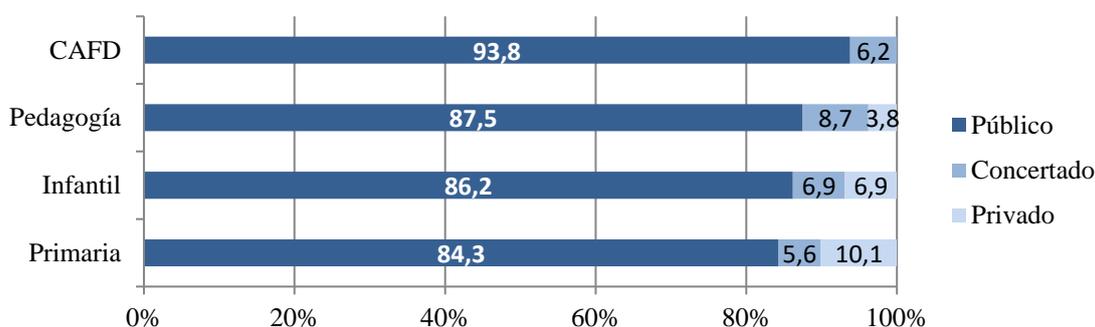


Gráfico 9. Tipología de centro de procedencia de los participantes en la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

<sup>2</sup> Si se desea profundizar en la información, se recomienda ver los resultados de todos los contrastes de hipótesis, que se adjuntan en el Anexo 4.

Es conveniente señalar que ningún estudiante del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte proviene de una institución privada. El porcentaje más elevado de estudios privados se sitúa en 10,1% en el Grado de Educación Primaria.

En relación con la vía de acceso a la titulación elegida, prevalece el Bachillerato entre los estudiantes del Grado de Educación Primaria, Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Sin embargo, en el Grado de Educación Infantil, el porcentaje de estudiantes que provienen de Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Superior es similar.

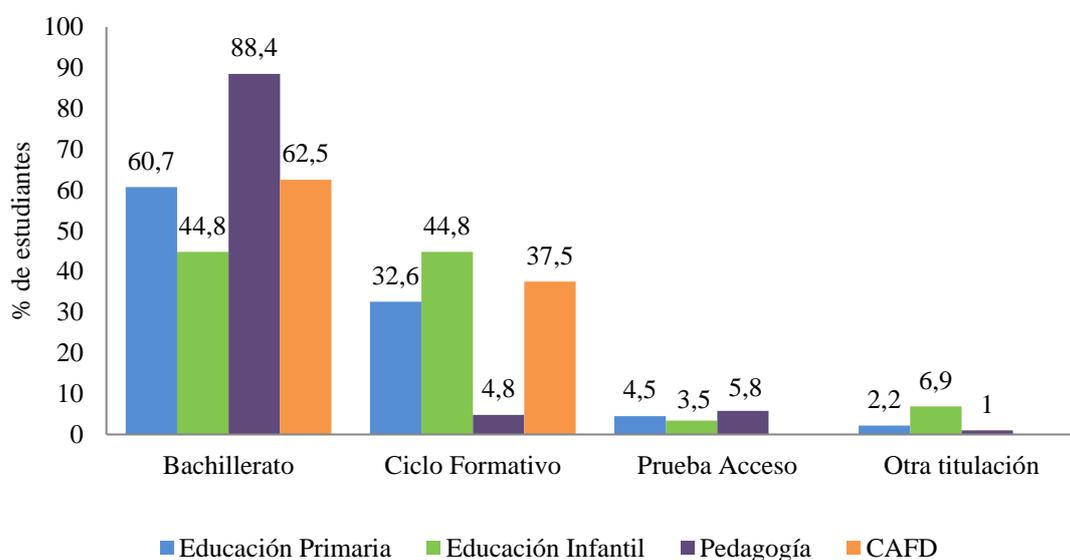


Gráfico 10. Vía de acceso a la titulación elegida por los participantes en la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

Analizando el gráfico 10, se observa que el porcentaje de estudiantes que acceden a los Grados mediante una prueba de acceso es inferior a 5,8% en todas las titulaciones. En el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte llega a ser nulo. Al igual que el porcentaje de estudiantes que acceden a este Grado gracias a la posesión de otra titulación. Los estudiantes del Grado de Educación Infantil sí señalan, con un 6,9%, poder acceder a los estudios gracias a la posesión de otra titulación universitaria.

Finalmente, la nota de corte que permitió el acceso a los Grados varía notablemente entre los estudiantes. Si analizamos la tabla 47, podemos ver que el valor mínimo global se sitúa en 5,00 puntos y asciende a 9,25 (DS= 0,754).

**Tabla 47**

Nota de corte que permite a los participantes de la primera fase del estudio acceder a la titulación

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación Primaria	5,52	9,00	7,05	0,678
Educación Infantil	6,13	8,09	7,39	0,589
Pedagogía	5,00	9,25	6,76	0,832
CAFD	6,25	7,79	6,99	0,425
<b>Total de participantes</b>	<b>5,00</b>	<b>9,25</b>	<b>7,12</b>	<b>0,754</b>

Fuente: Elaboración propia (2019)

El cálculo de la media en cada una de las titulaciones, indica que las puntuaciones se sitúan principalmente entre el bien ( $\bar{x}= 6,8$ ) y el notable ( $\bar{x}= 7,4$ ). Los resultados específicos y detallados de estos análisis se pueden localizar en el Anexo 3.

## 2.4. MOTIVOS QUE IMPULSARON A LOS ESTUDIANTES A INICIAR ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A lo largo de este apartado tratamos de dar respuesta al objetivo específico *1.4) Identificar los motivos que impulsaron a los estudiantes a iniciar estudios universitarios*. De manera indirecta, nos permite conocer aquellos factores personales, familiares o académicos que potencian el interés hacia una titulación.

Para lograr el objetivo analizamos las ocho variables que conforman la primera escala del cuestionario: Motivos de elección, mediante análisis descriptivos. Primeramente, realizamos análisis de frecuencia, tendencia central y dispersión a la totalidad de la muestra, para conocer el peso que tiene cada variable en la toma de decisión de los estudiantes.

**Tabla 48**

Motivos que impulsaron a los participantes de la primera fase del estudio a iniciar estudios universitarios

	n	%	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Gusto por los estudios	238	100	1	5	3,81	1,291
Tradición familiar	237	99,5	1	5	1,69	1,229
Una persona me animó a cursarlo	237	99,5	1	5	2,10	1,505
Por su salida profesional	237	99,5	1	5	2,24	1,351
Facilidad horaria	237	95,5	1	5	1,91	1,238
Reconocimiento/Prestigio social	236	99,1	1	5	1,73	1,041
Calidad de la institución	237	99,5	1	5	2,32	1,278
Otro motivo	81	34,0	1	5	4,70	,872

Fuente: Elaboración propia (2019)

La tabla 48 deja constancia de que “el gusto por los estudios” tiene mayor influencia sobre los estudiantes al adquirir un valor medio de 3,8 puntos. Esta puntuación asciende a 4,7 con la presencia de “otro motivo” en el 34% de los estudiantes.

Por el contrario, los motivos que adquieren menor puntuación son la “tradición familiar”, el “reconocimiento/prestigio social” y la “facilidad horaria”. Su valoración media no supera los 2,5 puntos.

Seguidamente, mostramos de manera gráfica como se distribuye cada uno de estos valores entre las distintas titulaciones (véase gráfico 11).

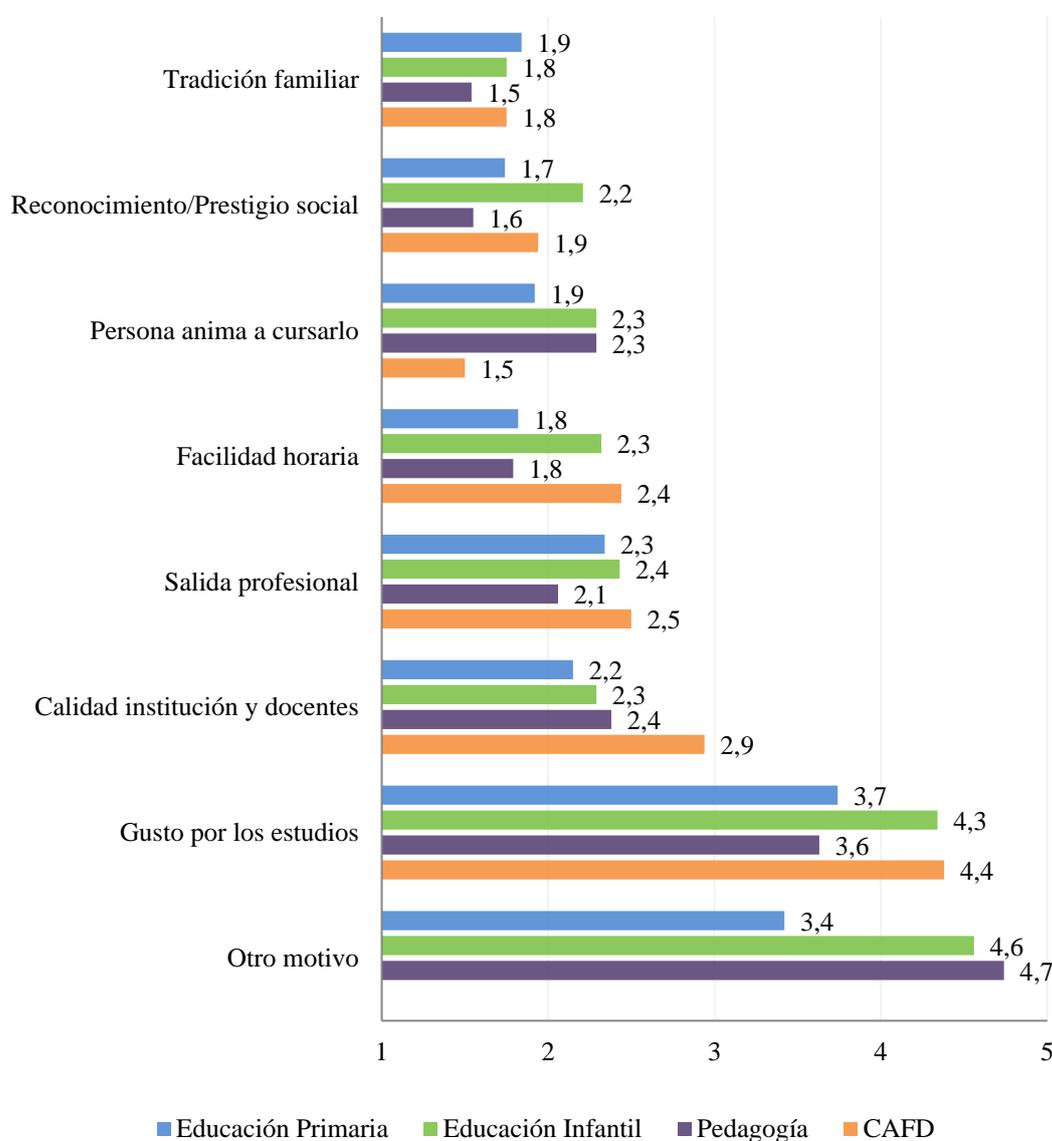


Gráfico 11. Valoración media de los estudiantes que participan en la primera fase del estudio sobre los motivos que influyeron en su elección del Grado

Fuente: Elaboración propia (2019)

Analizando el gráfico 11, observamos que la “tradición familiar” adquiere menor puntuación en el Grado de Pedagogía ( $\bar{x}= 1,5$ ) y Educación Infantil ( $\bar{x}= 1,8$ ). Sin embargo entre los estudiantes de Educación Primaria el factor con menor puntuación es el “reconocimiento/prestigio social” de la titulación ( $\bar{x}= 1,7$ ). Con una valoración de 1,5 puntos, en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, se une “la influencia de una persona cercana” a los motivos de menor influencia.

Por otra parte, entre los motivos que tienen mayor puntuación, destaca el “gusto por los estudios”. Los estudiantes de Educación Infantil y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte valoran este variable con 4,3 y 4,4 puntos, superando el valor medio de 3,8.

La presencia de “otros motivos”, también predominan en la elección del Grado de Educación Infantil, así como en el Grado de Pedagogía. Sin embargo, la puntuación que aportan los estudiantes del Grado de Educación Primaria es inferior ( $\bar{x}= 3,4$ ) y nula entre los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Para los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte el motivo que tiene mayor influencia, junto con el “gusto por los estudios”, es la “calidad de la institución y la docencia” ( $\bar{x}= 2,9$ ).

Para finalizar este apartado mostramos cuáles son los “otros motivos” que impulsaron a los estudiantes a iniciar una titulación (véase gráfico 12).

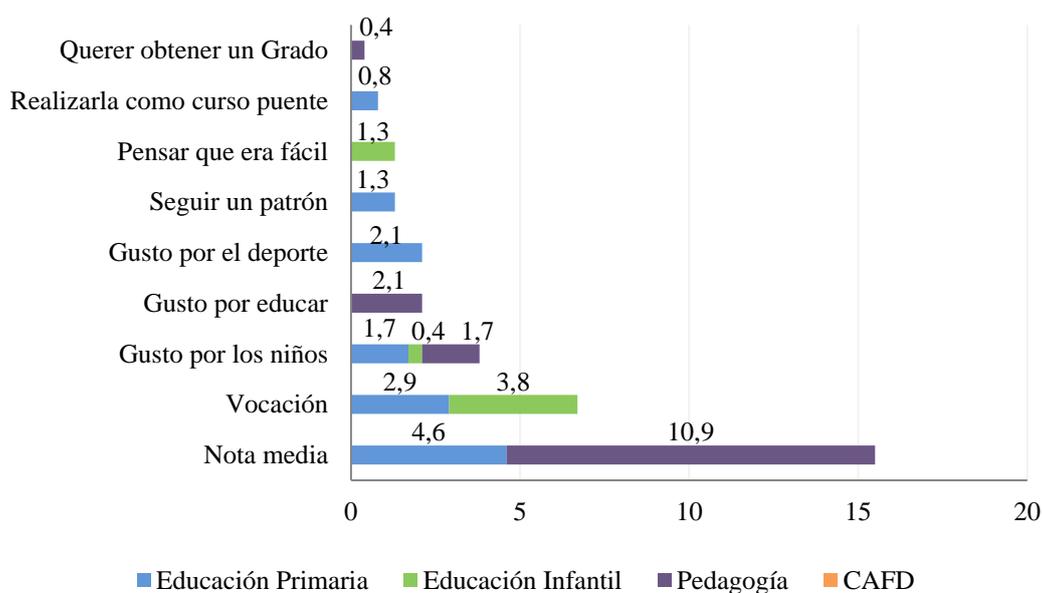


Gráfico 12. “Otros motivos” que influyeron en la elección de los diferentes Grados

Fuente: Elaboración propia (2019)

El gráfico 12 muestra que el principal motivo de elección es “no poseer la nota necesaria para estudiar el Grado deseado”. El 10,9% de los estudiantes de Pedagogía señala la influencia de este motivo. Le sigue la “vocación” y el “gusto por los niños”. Cabe destacar que el 3,8% de los estudiantes de Educación Infantil señalan la vocación como motivo principal en su elección<sup>3</sup>.

## 2.5. EXPECTATIVAS INICIALES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA TITULACIÓN ELEGIDA

A continuación, abordamos el quinto objetivo específico: *Conocer las expectativas iniciales de los estudiantes hacia la titulación elegida*. Autores como Mori Sánchez (2012) afirman que los estudiantes que tienen bajas expectativas hacia una titulación no logran finalizar sus estudios, pero ¿están en lo cierto?

Para responder a esta cuestión analizamos, mediante análisis descriptivos, la variable “expectativas iniciales” que está recogida en la tercera dimensión del cuestionario.

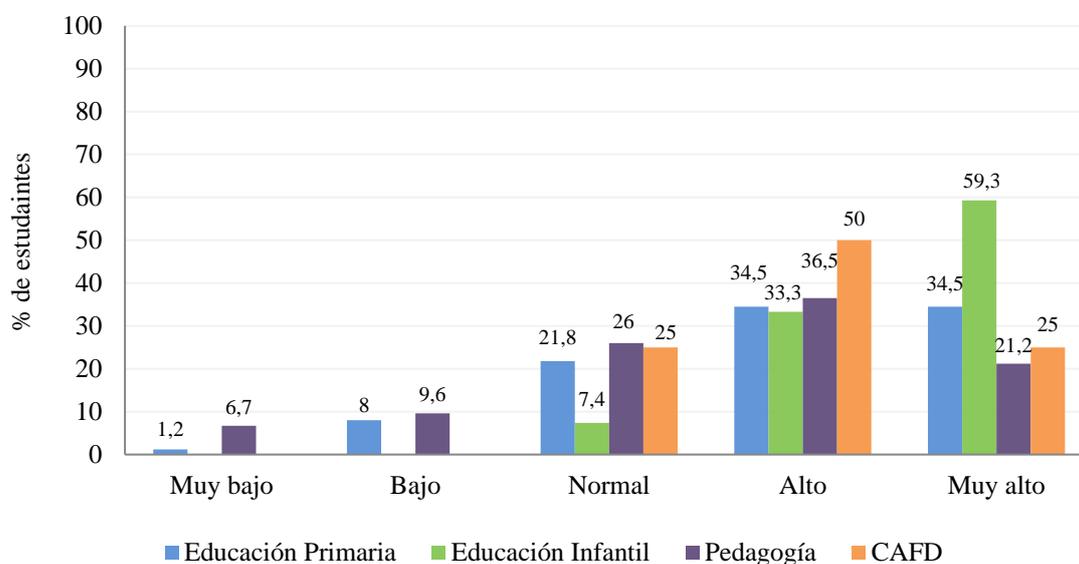


Gráfico 13. Grado de expectativas iniciales de los participantes en la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

El gráfico 13 muestra que las expectativas iniciales de los estudiantes que conforman la primera fase del estudio tienden a ser altas, aunque varían en función de los Grados. El

<sup>3</sup> Si se desea profundizar en la información, se recomienda ver los resultados de los análisis descriptivos, que se adjuntan en el Anexo 3.

59,3% de los estudiantes de Educación Infantil presentan la mayor puntuación con un grado muy alto. Sin embargo, entre los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (50%) y Pedagogía (36,5%) las expectativas iniciales se reducen un grado, resultando ser simplemente altas. En relación al Grado de Educación Primaria existe el mismo porcentaje de estudiantes que selecciona un grado de expectativas alto y muy alto (34,5%).

En conjunto, solo un 16,3% de los estudiantes de Pedagogía y 9,2% de los estudiantes de Educación Primaria señalan un grado de expectativas bajo. Estos datos, ponen en cuestión la afirmación de Mori Sánchez (2012) dado que, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, los estudiantes con altas expectativas hacia la titulación elegida también tienen riesgo de abandonar sus estudios universitarios. Si desea profundizar en los análisis realizados diríjase al Anexo 3.

## 2.6. MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES TRAS INICIAR UNA TITULACIÓN

En este apartado tratamos de *conocer el grado de motivación académica de los estudiantes tras iniciar una titulación*. Nos interesa descubrir si los estudiantes tienen la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y capacidades para su formación personal/profesional, o simplemente estudian con la intención de obtener una recompensa externa.

Así, para lograr el sexto objetivo específico analizamos las variables que engloban la segunda escala del cuestionario sobre motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes.

**Tabla 49**

Motivación académica de los participantes en la primera fase del estudio

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estudiaba por curiosidad	1	5	3,58	1,099
Cuando tenía una duda preguntaba al profesor	1	5	3,85	1,057
<b>Motivación intrínseca</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,71</b>	<b>0,948</b>
Tenía la intención de sacar las mejores notas	1	5	2,97	1,122
Estudiaba con la intención de obtener un buen trabajo	1	5	4,10	1,087
<b>Motivación extrínseca</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,53</b>	<b>0,935</b>
<b>Valoración global</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,62</b>	<b>0,846</b>

Fuente: Elaboración propia (2019)

Realizando análisis descriptivos observamos que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación presentan un grado de motivación medio-alto, tanto a nivel intrínseco como extrínseco. Los resultados obtenidos de la media, en la totalidad de la muestra, presentan valores superiores a 3,5 en ambas motivaciones.

Además, si analizamos con detenimiento la tabla 49, podemos ver cómo una variable representativa de la motivación extrínseca adquiere la puntuación de 4,1. Nos referimos a “estudiar con la intención de obtener un buen trabajo”.

Seguidamente, tratamos de descubrir si existen diferencias significativas en la motivación de los estudiantes entre los diferentes Grados universitarios.

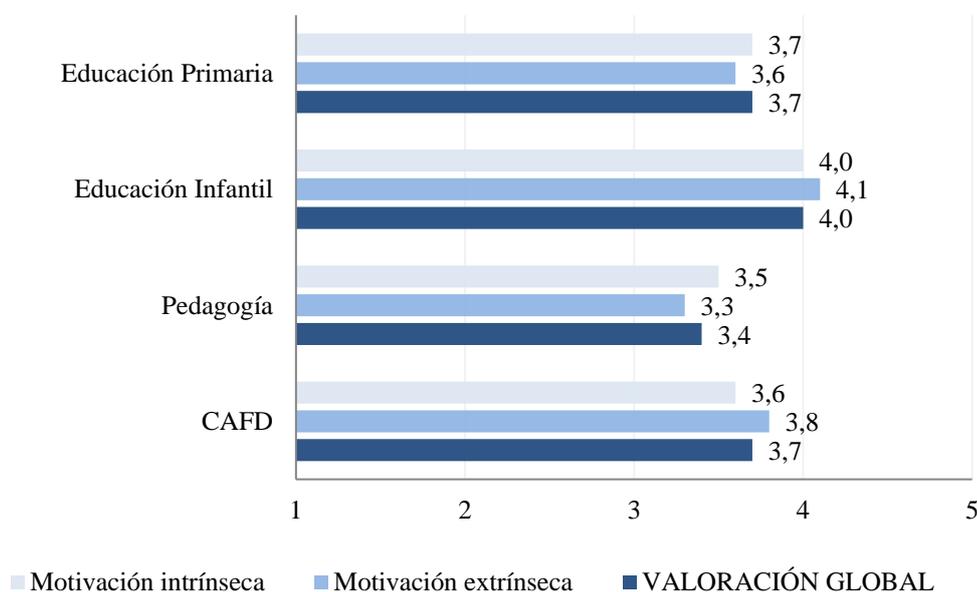


Gráfico 14. Motivación académica de los participantes en la primera fase del estudio (en función de la titulación elegida)

Fuente: Elaboración propia (2019)

El gráfico 14 deja constancia que los estudiantes de Educación Infantil presentan un grado de motivación más elevado, al alcanzar un valor de 4 puntos. Sin embargo, los estudiantes con menor motivación se matriculan en Pedagogía. Concretamente, su motivación extrínseca desciende a 3,3 puntos.

Para terminar, conviene señalar que la diferencias entre motivación intrínseca y extrínseca en las distintas titulaciones son mínimas, varían entre 0,1 y 0,2 puntos. El Anexo 3 muestra con detalle los valores obtenidos en cada uno de los análisis.

## 2.7. INTEGRACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES

En este apartado abordamos el objetivo específico 1.7) *Conocer el grado de integración académica de los estudiantes*. Resulta necesario descubrir qué grado de ajuste entre estudiante e institución existe en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Para lograr este objetivo analizamos, mediante estadísticos descriptivos, las variables que conforman la tercera escala del cuestionario: integración académica del estudiante (véase Anexo 3).

A tenor de los resultados se observa que el grado de integración académica de todos los participantes es “normal”. La valoración global de la totalidad de la muestra posee una media de 3,11 puntos (DS= 0,751).

**Tabla 50**

Integración académica de los participantes en la primera fase del estudio

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Asistir a clase	1	5	4,11	1,072
Participación en clase	1	5	3,85	1,104
Participación en actividades formativas externas	1	5	2,65	1,314
Dedicar tiempo al estudio	1	5	3,75	1,069
Recibir formación complementaria	1	5	1,42	0,813
Asistir a tutorías para consultar dudas	1	5	2,94	1,241
<b>Valoración global</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,11</b>	<b>0,751</b>

Fuente: Elaboración propia (2019)

La tabla 50 muestra que los estudiantes asisten a clase frecuentemente ( $\bar{x}= 4,1$ ) y participan en las distintas dinámicas que se desarrollan en horario académico ( $\bar{x}= 3,8$ ). Sin embargo, la participación en actividades extracurriculares desciende ( $\bar{x}= 2,6$ ). Los estudiantes no se preocupan por recibir formación complementaria ( $\bar{x}= 1,42$ ) y la asistencia a tutorías para consultar dudas es baja ( $\bar{x}= 2,9$ ). Simplemente, dedican un tiempo medio-alto a estudiar las materias que conforman la titulación elegida.

A continuación, analizamos la existencia de diferencias significativas entre las distintas titulaciones. El gráfico 15 señala que el grado de integración de los estudiantes de Educación Infantil es superior al resto de titulaciones, al alcanzar una valoración global de 3,5 puntos.

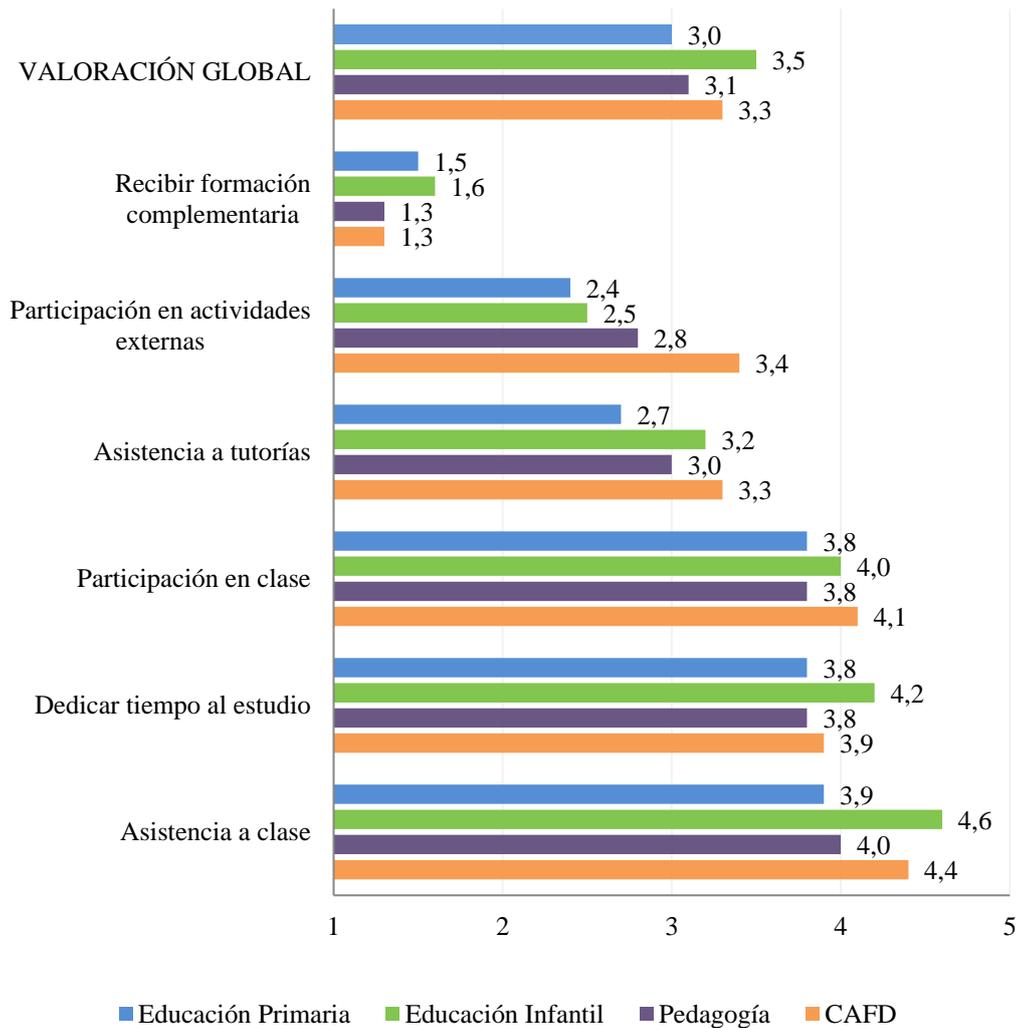


Gráfico 15. Integración académica de los participantes en la primera fase del estudio (en función de la titulación elegida)

Fuente: Elaboración propia (2019)

Los estudiantes que se matriculan en Educación Infantil asisten con mayor frecuencia a clase ( $\bar{x}= 4,6$ ) y dedican más tiempo al estudio de las materias ( $\bar{x}= 4,2$ ). Sin embargo, su participación en las clases ( $\bar{x}= 4$ ) es inferior a los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte participan frecuentemente en las dinámicas que se desarrollan en horario académico ( $\bar{x}= 4,1$ ). Además, su participación en actividades externas es superior al resto de titulaciones ( $\bar{x}= 3,4$ ).

Ante la presencia de dudas o dificultades académicas, los estudiantes que acuden normalmente a tutoría están matriculados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte ( $\bar{x}= 3,3$ ), Educación Infantil ( $\bar{x}= 3,2$ ) y Pedagogía ( $\bar{x}= 3$ ).

Los estudiantes de Educación Primaria se caracterizan por presentar un grado de integración académica inferior. Si analizamos cada una de las variables que conforman la tercera escala del cuestionario podemos ver que todas las puntuaciones son inferiores al resto de titulaciones, excepto en la variable “recibir formación complementaria”. Los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte señalan un valor más bajo de 1,3 puntos.

## 2.8. SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA INSTITUCIÓN

Finalmente, para dar respuesta al objetivo específico 1.8) *Conocer la satisfacción de los estudiantes hacia la institución* analizamos las cuatro variables que conforman la cuarta escala del cuestionario (véase Anexo 3).

A tenor de los resultados obtenidos en los análisis descriptivos se observa que el grado de satisfacción de los participantes es “normal”. La valoración global de la totalidad de la muestra posee una media de 3,2 puntos (DS= 0,844).

**Tabla 51**

Satisfacción de los participantes en la primera fase del estudio

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Satisfacción con las clases	1	5	3,20	0,936
Satisfacción con el plan de estudios	1	5	2,79	1,104
Satisfacción con los docentes	1	5	3,37	0,984
Satisfacción con los servicios que posee la institución	1	5	3,54	1,009
<b>Valoración global</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,22</b>	<b>0,844</b>

Fuente: Elaboración propia (2019)

Cabe destacar que la satisfacción con los docentes y los servicios que posee la institución es superior. El valor de la media asciende a 3,37 y 3,54 puntos respectivamente.

Si analizamos el gráfico 16, podemos ver que los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte valoran con mayor puntuación la calidad de los

servicios. En ambas titulaciones la variable “satisfacción con los servicios que posee la institución” adquiere un valor de 3,7 puntos.

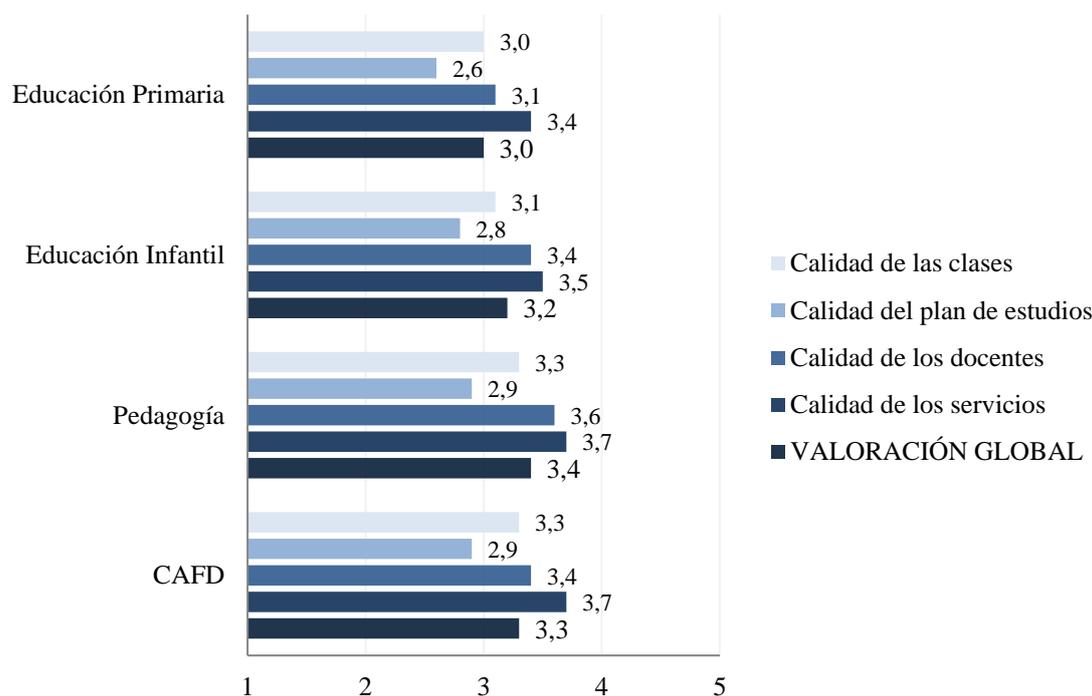


Gráfico 16. Satisfacción de los participantes en la primera fase del estudio (en función de la titulación elegida)

Fuente: Elaboración propia (2019)

En relación con la calidad de los docentes, los estudiantes de Pedagogía muestran mayor grado de satisfacción con el tipo de docencia recibida. El valor medio corresponde con 3,6 puntos.

La variable que adquiere menor puntuación, en todas las titulaciones, es la “satisfacción hacia el plan de estudios”. La totalidad de la muestra considera que su calidad es baja. Entre los estudiantes de Educación Primaria esta variable llega a alcanzar un valor de 2,6 puntos.

Por último, si analizamos la “satisfacción hacia las clases” podemos ver que las puntuaciones siguen la normalidad inicial. Los valores atribuidos por los estudiantes de las distintas titulaciones se sitúan entre 3 y 3,3 puntos.

### 3. MOTIVOS QUE DETERMINAN EN LOS ESTUDIANTES LA DECISIÓN DE ABANDONAR UNA TITULACIÓN

En este apartado abordamos el segundo objetivo general: *Conocer los motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar una titulación*. Específicamente, tratamos de identificar cuáles son las situaciones personales, familiares, socioeconómicas e institucionales que generan abandono universitario en los estudiantes, analizando cada una de las variables que conforman las escalas cinco, seis y siete del cuestionario.

Antes de estudiar cada una de las variables conviene conocer las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las escalas, que representan los diferentes motivos de abandono universitario.

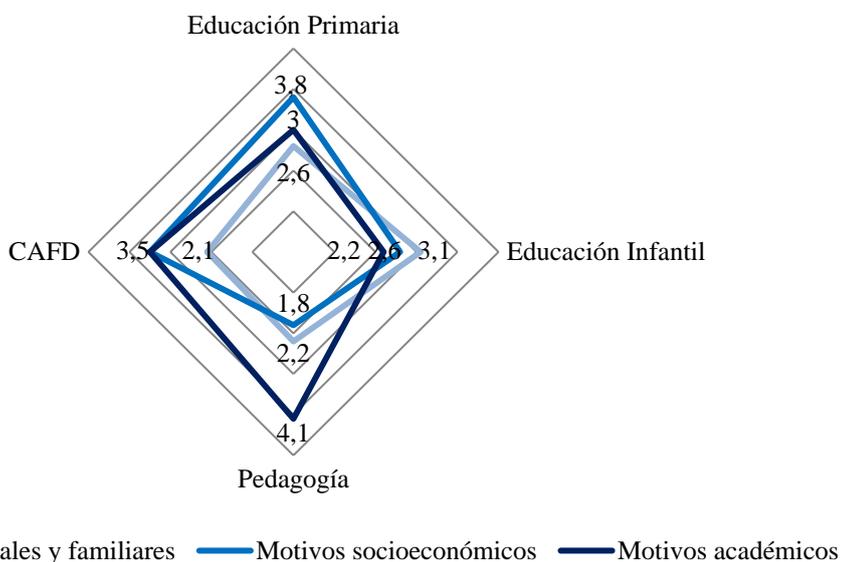


Gráfico 17. Grado de influencia de los motivos de abandono universitario en los participantes de la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

Analizando el gráfico 17 observamos que los motivos académicos tienen un mayor grado de influencia en los estudiantes. Principalmente entre los que conforman el Grado de Pedagogía, pues señalan una puntuación “alta” definida por 4,1 puntos.

Los estudiantes de Educación Primaria se caracterizan por la presencia de motivos socioeconómicos. El grado de influencia de estos motivos se sitúa en 3,8. Esta puntuación

desciende entre los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte a 3,5. Valor medio que adquieren los motivos académicos en la misma titulación.

En relación a los motivos personales y familiares, éstos son los que tienen menor influencia en el abandono universitario. Aunque entre los estudiantes de Educación Infantil su influencia es mayor que la presencia de motivos socioeconómicos y académicos. La valoración media de los motivos académicos en esta titulación es “baja” al obtener una puntuación de 2,2.

A continuación, analizamos cada una de las variables que conforman las escalas cinco, seis y siete del cuestionario. Para conocer los motivos personales y familiares que influyen en el abandono (quinta escala) presentamos el gráfico 18.

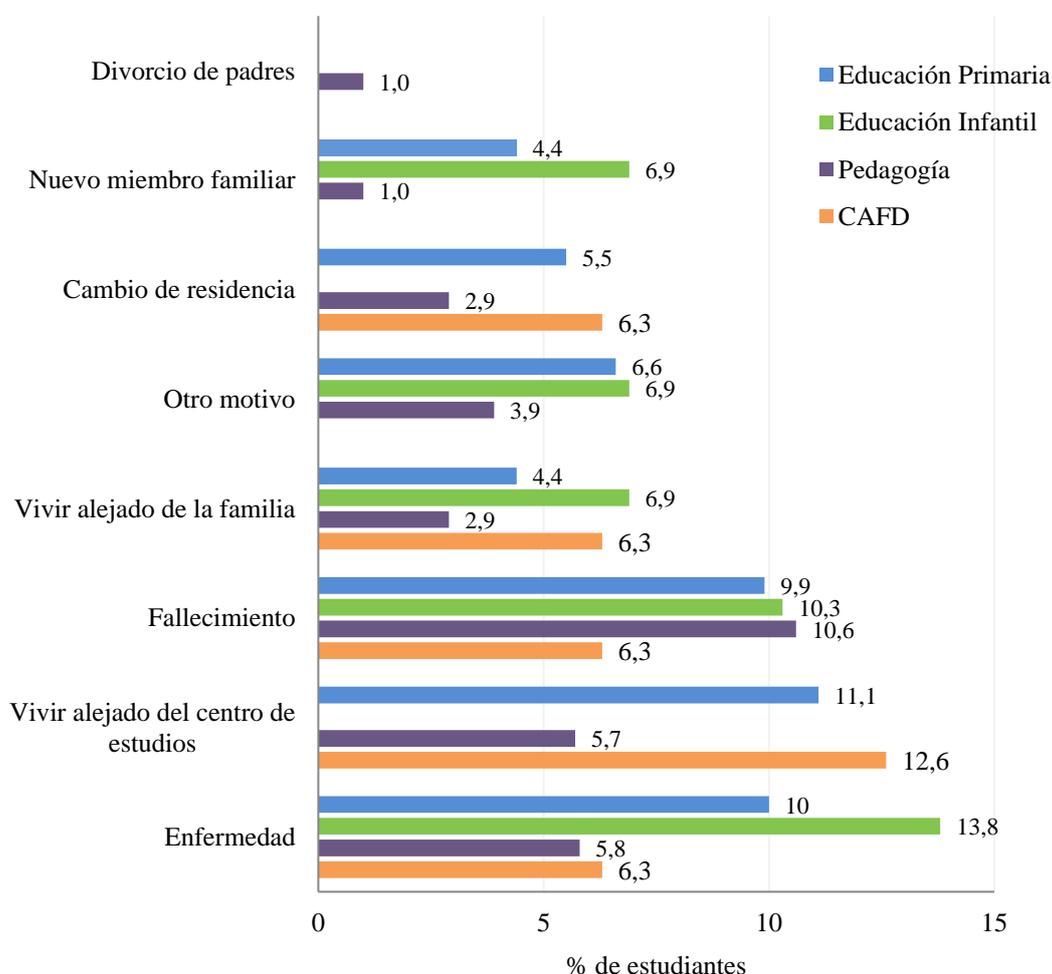


Gráfico 18. Motivos personales y familiares que influyen en el abandono de los participantes que conforman la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

El gráfico 18 permite observar que el motivo personal que genera mayor porcentaje de abandono universitario es la “presencia de una enfermedad”, seguido de los motivos familiares “fallecimiento de un familiar” y “vivir alejado del centro de estudios”. Entre los estudiantes de Educación Infantil, un porcentaje del 13,8% y 10,3%, señalan la enfermedad y el fallecimiento como motivos influyentes. Sin embargo, en esta titulación, vivir alejado del centro de estudios no repercute en la trayectoria universitaria de los estudiantes. Son los estudiantes de Educación Primaria (11,1%) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (12,6%) los que señalan como motivo principal de abandono vivir alejado del centro de estudios.

Seguidamente se encuentra “vivir alejado de la familia” y la presencia de “otro motivo personal o familiar”. En todas las titulaciones existe algún alumno que tiene dificultades al alejarse de su hogar. Sin embargo, no todos los estudiantes de todas las titulaciones presentan otro motivo personal o familiar de abandono universitario. En el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte los estudiantes no subrayan la presencia de esta variable.

Conviene destacar que entre el 17,4% de los estudiantes que sí presentan otro motivo, el 14,5% incluye en la lista la “ruptura con la pareja” y el 2,9% la “necesidad de cuidar de un familiar”.

Los motivos familiares que tienen menor influencia en el abandono universitario son el “cambio de residencia”, la “incorporación de un nuevo miembro a la familia” y el “divorcio de los padres”. Solo un 1% de estudiantes, pertenecientes al Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, señala la influencia de éste último motivo. Así como, la necesidad de abandonar ante la incorporación de un nuevo miembro en la unidad familiar.

Tras analizar la quinta escala, presentamos los motivos socioeconómicos que influyen en el abandono. El gráfico 19 deja constancia que la sexta escala tiene mayor peso en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pues, los porcentajes que presenta cada una de las variables que conforman la escala seis son superiores a los resultados obtenidos anteriormente.

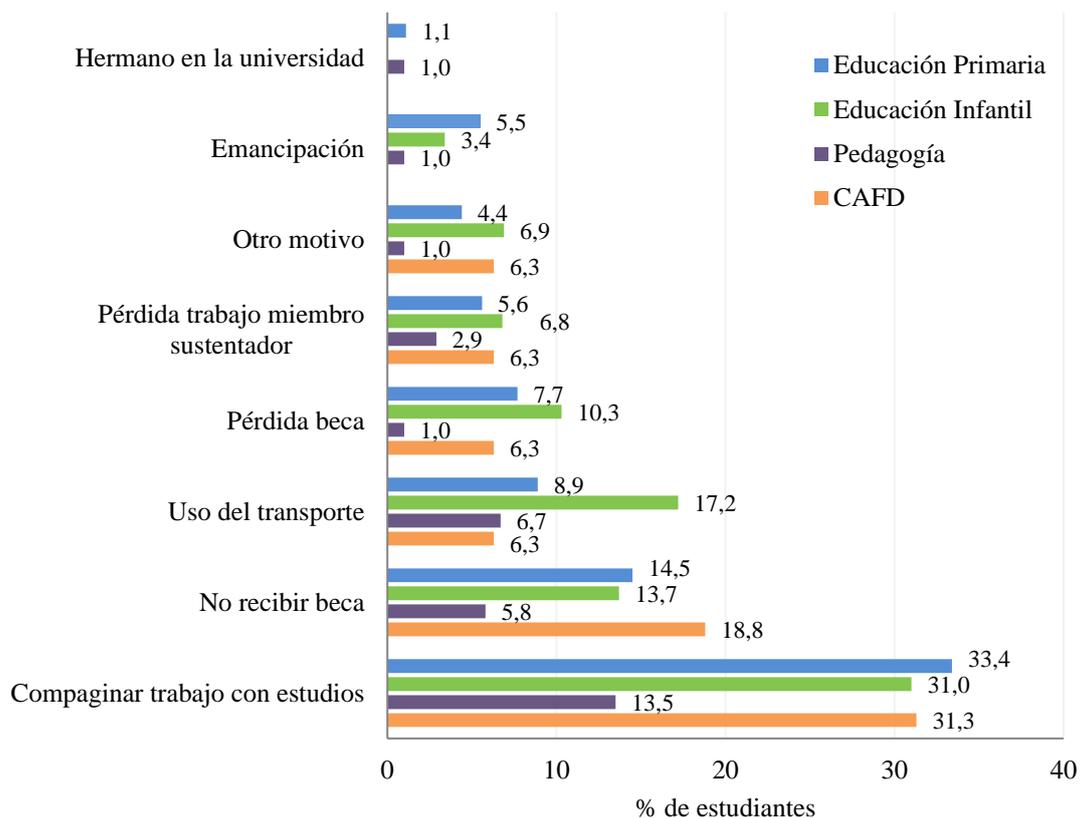


Gráfico 19. Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono de los participantes que conforman la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

En concreto, el gráfico 19 subraya que el motivo socioeconómico que influye en mayor proporción es la necesidad de “compaginar trabajo con estudios”. En todas las titulaciones el porcentaje de esta variable es superior al resto, llegando a alcanzar un 33,4% en el Grado de Educación Primaria.

Con una puntuación de 18,8%, los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte destacan en segundo lugar “no recibir una beca o ayuda financiera”. Ésta es una situación problemática que también afecta al 14,5% de los estudiantes de Educación Primaria.

Entre los estudiantes de Educación Infantil y Pedagogía, además, adquiere importancia la “necesidad de usar transporte público”. En ambas titulaciones esta variable se presenta en segundo lugar, llegando a alcanzar un porcentaje del 17,2 en el Grado de Educación Infantil.

Con puntuaciones inferiores nos encontramos la “pérdida de una beca”, la “pérdida del trabajo del miembro sustentador de la familia”, o la presencia de “otro motivo

socioeconómico”. El 18,6% de los estudiantes que subraya otro motivo añade a la lista el “deseo de incorporarse al mercado laboral” (2,3%), la “sensación de pérdida de dinero” (2,3%) y la “subida de tasas” (14%).

En penúltimo lugar se sitúa la “emancipación”. Solo está presente en el 9,9% de los estudiantes, exceptuando al Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La variable “incorporación de un hermano a la universidad” ocupa el último lugar, con un valor del 2,1% entre los estudiantes de Educación Primaria y Pedagogía.

Seguidamente nos centramos en conocer los motivos académicos que influyen en el abandono universitario (séptima escala).

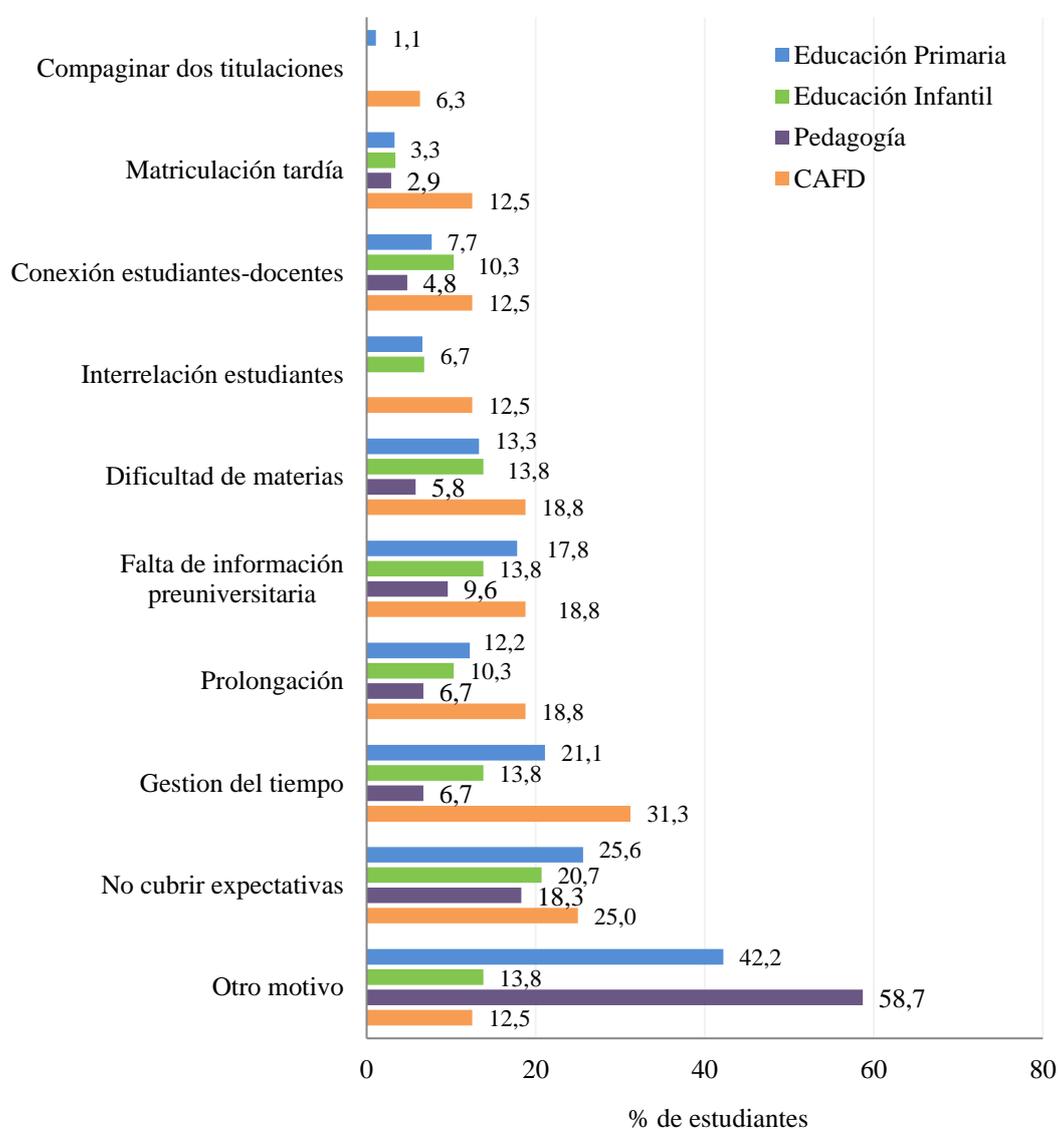


Gráfico 20. Motivos académicos que influyen en el abandono de los participantes que conforman la primera fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2019)

A simple vista, el gráfico 20 corrobora que la trayectoria universitaria de los estudiantes está influenciada por diversas situaciones académicas que afectan, en mayor proporción, a los estudiantes de Pedagogía. Un 58,7% de los estudiantes matriculados en esta titulación añaden a la lista otros motivos como el “no gusto por los estudios” (28,8%) y la “preferencia por otra titulación” (29,9%).

Los estudiantes de Educación Infantil también señalan la influencia de otra nueva variable, que hemos denominado “desmotivación” (13,7%), y los estudiantes de Educación Primaria añaden la necesidad de “asistir a clase obligatoriamente” para superar las asignaturas (6,5%).

A estos motivos le sucede la dificultad de “no alcanzar las expectativas iniciales” hacia la titulación elegida. El 25,6% de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sufren la influencia de esta problemática en segundo lugar. Y el 20,7% de los estudiantes del Grado de Educación Infantil la colocan en la cima, como principal motivo académico de abandono universitario.

Con un porcentaje del 31,3 los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte destacan la “mala gestión del tiempo”. Cabe señalar que esta variable solo adquiere un porcentaje del 6,7 entre los estudiantes de Pedagogía; al igual que la “necesidad de prolongar los estudios”.

Con un porcentaje inferior, el 2,9% de los estudiantes de Pedagogía tienen dificultades académicas a causa de su “incorporación tardía al sistema universitario”. Esta variable alcanza un porcentaje del 12,5% entre los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como la falta de “conexión entre estudiantes - docentes” y la baja “interrelación entre compañeros”.

El motivo académico que influye en menor proporción es “compaginar dos titulaciones al mismo tiempo”. En concreto, los estudiantes de Educación Infantil y Pedagogía no sufren la presencia de esta problemática. Solo un 1,1% de los estudiantes de Educación Primaria y un 6,3% de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte deciden abandonar la Facultad para dedicar su tiempo completo a otra titulación universitaria ya iniciada.

Si desea visualizar las tablas de resultados en las que se confirman todos estos análisis, diríjase al Anexo 3.

#### 4. MOMENTO EN EL QUE LOS ESTUDIANTES DECIDEN ABANDONAR UNA TITULACIÓN

Para dar consecución al tercer objetivo general: *identificar el momento en el que los estudiantes deciden abandonar una titulación*, conviene conocer el curso donde se produce el abandono de los estudios universitarios.

El gráfico que presentamos a continuación muestra que el 32,6% de los estudiantes no lograron finalizar el primer curso; 11,8% el segundo curso; 3,3% el tercer curso y 52,3% el cuarto curso.

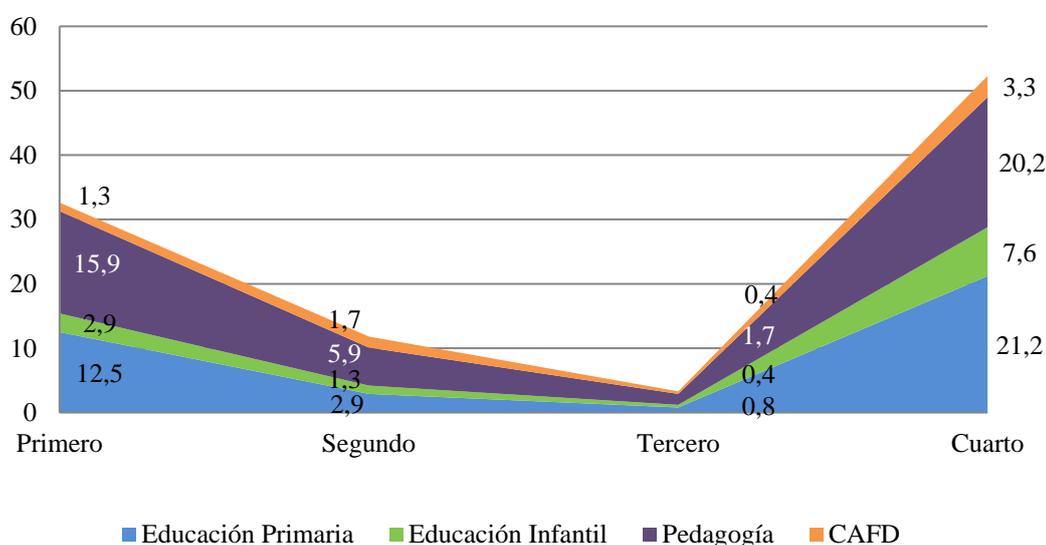


Gráfico 21. Curso académico donde los participantes de la primera fase del estudio abandonan la titulación  
Fuente: Elaboración propia (2019)

El porcentaje más significativo se sitúa en cuarto curso. Este dato sucede al tomar como criterio la *tasa de abandono del estudio* definida por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2016): “porcentaje de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso en el curso X, matriculados en el título T, en la Universidad U, que sin haberse graduado en ese título no se han matriculado en él durante dos cursos consecutivos” (p. 52). Los estudiantes de cuarto curso que hemos localizado (antes del curso 2017/2018 en el que se desarrolla este estudio) no han logrado obtener un determinado título en la Universidad de Sevilla y no se han matriculado en él durante dos cursos consecutivos.

Estadísticamente, este dato resulta alarmante ya que no concuerda con la literatura científica analizada. Por norma general, el abandono más significativo se produce en el

primer año de estudios ya que los estudiantes suelen presentar grandes dificultades al ajustarse al contexto universitario (Bradley, 2017; Corominas Rovira, 2001; Daempfle, 2003; entre otros).

Por tanto, resulta necesario saber si el abandono en cuarto curso es consecuencia de sufrir una situación problemática o el problema radica en no poder cerrar expediente al no poseer el nivel b1 de una lengua extranjera.

Gracias a la variable “posesión del nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera”, situada en la tercera dimensión del cuestionario, podemos observar que el 34,6% de los estudiantes no poseen el título de Grado al no superar el nivel b1.

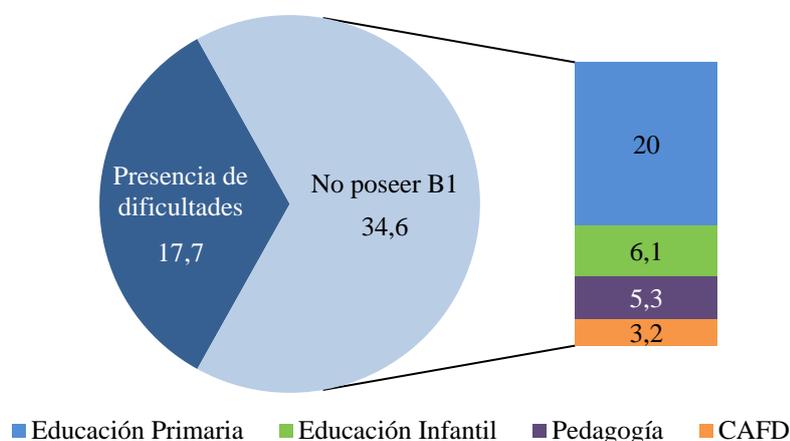


Gráfico 22. Porcentaje de participantes que no poseen el título de Grado al no superar el nivel b1 de una lengua extranjera

Fuente: Elaboración propia (2019)

Exclusivamente, los estudiantes de Pedagogía abandonan cuarto curso al sufrir la presencia de problemáticas personales, familiares, socioeconómicas o institucionales. Analizando el gráfico 23 observamos que el 72,9% de los estudiantes que abandonan sufren una situación problemática.

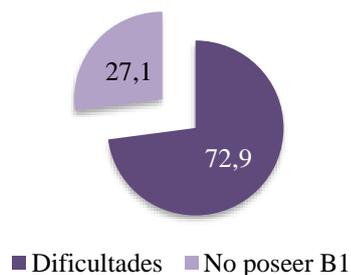
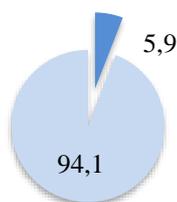


Gráfico 23. Porcentaje de estudiantes de Pedagogía que presentan dificultades durante cuarto curso

Fuente: Elaboración propia (2019)

Sin embargo, entre los estudiantes de Educación Primaria, Educación Infantil y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, la problemática se encuentra en no poseer el nivel b1 de una lengua extranjera. El porcentaje de estudiantes que no cierran el expediente a

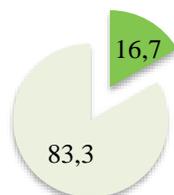
causa de esta variable es superior a la presencia de problemáticas personales, familiares, socioeconómicas e institucionales.



■ Dificultades ■ No poseer B1

*Gráfico 24.* Porcentaje de estudiantes de Educación Primaria que presentan dificultades durante cuarto curso

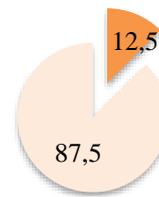
Fuente: Elaboración propia (2019)



■ Dificultades ■ No poseer B1

*Gráfico 25.* Porcentaje de estudiantes de Educación Infantil que presentan dificultades durante cuarto curso

Fuente: Elaboración propia (2019)



■ Dificultades ■ No poseer B1

*Gráfico 26.* Porcentaje de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que presentan dificultades durante cuarto curso

Fuente: Elaboración propia (2019)

La totalidad de los resultados derivados de los análisis descritos pueden consultarse en el Anexo 3.

## 5. CRONOLOGÍA DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

Logrados los objetivos anteriores, nos centramos en establecer asociaciones entre “curso académico” y los distintos motivos que generan abandono universitario. Así, podemos alcanzar el cuarto objetivo general: *crear una cronología del abandono universitario*.

En concreto, realizamos distintos análisis de correspondencia que atienden a la reducción de factores obtenidos en el análisis de la validez de constructo. Como se puede observar en el Anexo 5, cuando trabajamos con dos variables realizamos análisis de correspondencia simple (ACS). Sin embargo, ante la presencia de más de dos variables desarrollamos análisis de correspondencia múltiple (ACM).

El primer análisis que presentamos es ACS, evalúa la relación existente entre la variable “presencia de una enfermedad” y “curso académico” de abandono universitario. Conviene señalar que ambas variables se encuentran escaladas. En concreto, el “curso académico” recoge ordenadamente los cuatro cursos que conforman un Grado

universitario y la variable “presencia de una enfermedad” atiende a la baja, media, u elevada influencia de la problemática.

Antes de presentar el análisis debemos mostrar que existe correlación entre las variables mencionadas. Para ello, analizamos el valor Chi-cuadrado que muestra la tabla de salida de SPSS.

**Tabla 52**

Resumen de la variabilidad explicada en la reducción de las dimensiones

Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	,861	,742			,963	,963	,111	,097
2	,169	,029			,037	1,000	,129	
<b>Total</b>		<b>,770</b>	<b>17,721</b>	<b>,007<sup>a</sup></b>	<b>1,000</b>	<b>1,000</b>		

a. 6 grados de libertad

Fuente: Resultado obtenido del programa estadístico SPSS (2019)

Con una significatividad de 0,007 el valor Chi-cuadrado nos permite afirmar que existe dependencia entre las variables analizadas. Por tanto, es válido continuar con el análisis.

La sexta columna de la tabla 52 nos advierte que debemos tomar como referencia un único factor a la hora de interpretar la nube de puntos y establecer relaciones. Pues, la inercia explicada por el primer factor es 0,742. Además, el valor acumulado de la columna 7 permite concluir que el 96,3% de la variabilidad de la nube de puntos está siendo explicada por la primera dimensión.

Asumiendo la primera dimensión o factor como suficiente para analizar la relación entre “curso académico” y “presencia de una enfermedad”, se procede a calcular las puntuaciones de cada variable dentro de la primera dimensión.

Es necesario, en primer lugar, analizar las contribuciones de cada variable. En concreto nos centramos en la columna 8 de la tabla 53 y analizamos que dos puntuaciones están más cercanas a 1 para corroborar una buena calidad de representación. Posteriormente, nos dirigimos a la columna 3 y estudiamos en qué posición (negativa o positiva) se encuentra cada una de las puntuaciones señaladas.

**Tabla 53**

Puntuaciones obtenidas en el análisis de correspondencia simple

		Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Del punto en la inercia de la dimensión		Contribuciones		
			1	2		1	2	De la dimensión en la inercia del punto		Total
								1	2	
<b>Curso</b>	Primero	,565	-429	,036	,090	,121	,004	,999	,001	1,000
	Segundo	,217	-,384	-,458	,035	,037	,269	,781	,219	1,000
	Tercero	,043	-,580	1,681	,033	,017	,725	,377	,623	1,000
	Cuarto	,174	2,021	,036	,612	,825	,001	1,000	,000	1,000
Total activo		1,000			,770	1,000	1,000			
<b>Enfermedad</b>	Baja	,130	2,346	,215	,620	,834	,036	,998	,002	1,000
	Normal	,304	-,077	-,621	,021	,002	,694	,073	,927	1,000
	Elevada	,565	-,500	,285	,129	,164	,271	,940	,060	1,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

Analizando la tabla 53 podemos ver que el primer curso y la elevada presencia de una enfermedad se sitúan en el lado negativo. Sin embargo, el cuarto curso y la baja presencia de una enfermedad se encuentran en el lado positivo.

Para facilitar la interpretación de esta tabla, se plasma en un plano cartesiano todas las puntuaciones.

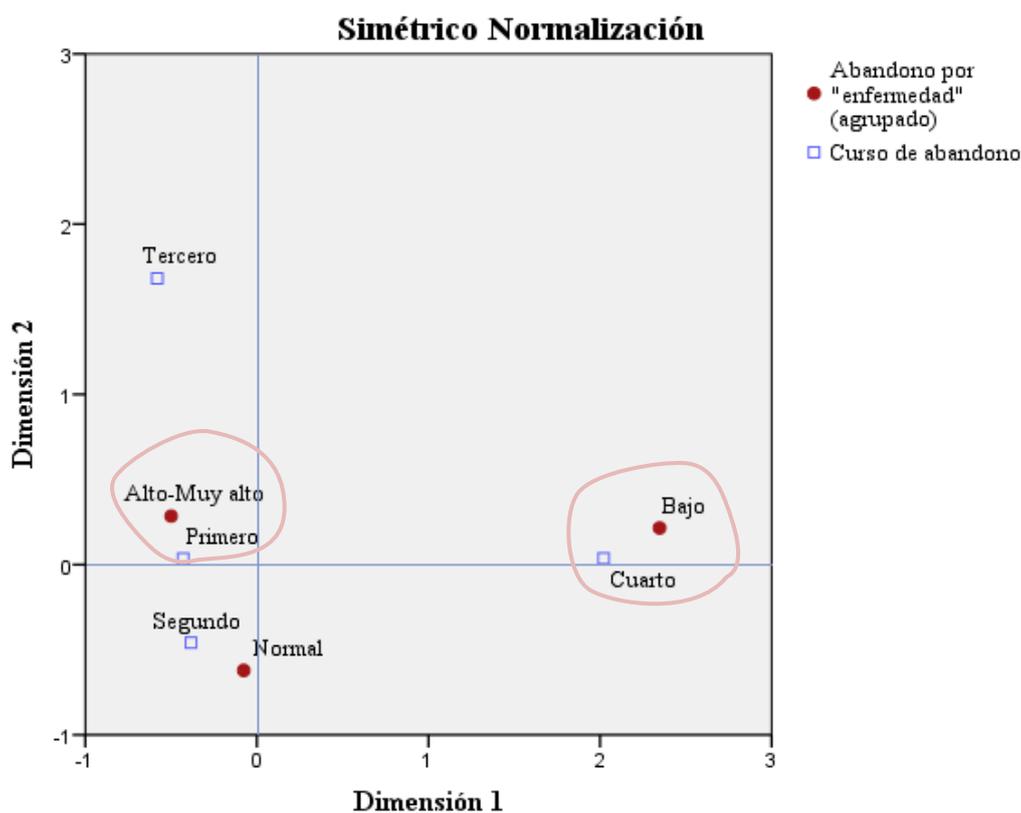


Gráfico 27. Análisis de correspondencia simple, motivos personales

Fuente: Elaboración propia (2019)

El gráfico 27 permite afirmar que la presencia de una enfermedad influye entre los estudiantes de primer curso. Conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria universitaria el riesgo de abandono descende. Según los estudiantes de cuarto curso la influencia de este motivo personal es baja.

Atendiendo a los motivos familiares, realizamos ACM. En este caso debemos validar el análisis desde la perspectiva de significancia de Cronbach. Al obtener un coeficiente de 0,809 podemos afirmar que el procedimiento de correlaciones es pertinente y altamente significativo entre las diferentes variables analizadas. Los valores propios y la inercia señalados en la tabla 54 muestran la importancia de cada dimensión.

**Tabla 54**

Significancia del ACM. Relación entre “curso académico” y motivos familiares que generan abandono

Dimensión	Alfa de Cronbach	Total (autovalor)	Inercia	% de la varianza
Dimensión 1	,935	3,965	,793	70%
Dimensión 2	,516	1,703	,341	30%
Media	,809	2,834	,567	

Fuente: Elaboración propia (2019)

En concreto, la primera dimensión llega a explicar el 70% de la varianza. Con un valor de significancia de 0,935 el alfa de Cronbach señala que los motivos familiares están altamente relacionados con el “curso académico” de abandono universitario.

Esta afirmación se corrobora en el gráfico 28, dado que el curso académico presenta mayor peso sobre el abandono (3,488).

Por otro lado, al poseer medidas discriminantes muy cercanas, se pueden establecer relaciones entre las variables “cambio de residencia” (0,742) y “vivir alejado del centro de estudios” (,685).

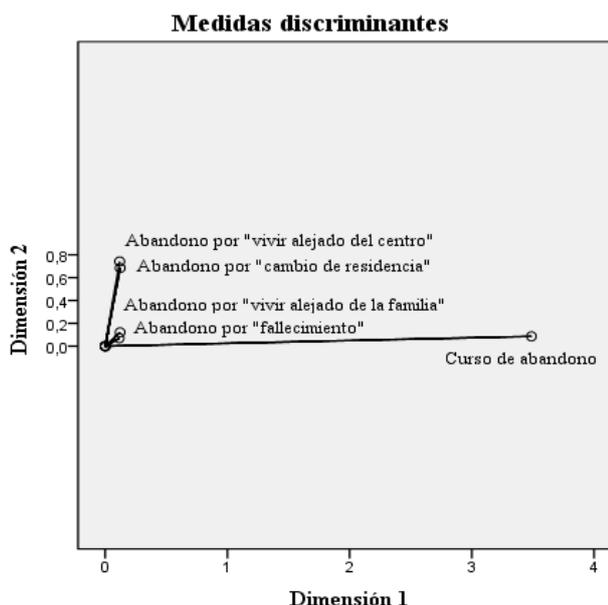


Gráfico 28. Gráfico de ponderación de la variable “curso académico” y motivos familiares que generan abandono

Fuente: Resultado obtenido del programa estadístico SPSS (2019)

A continuación, nos centramos en analizar relaciones entre “curso académico” y motivos familiares que generan abandono universitario. Conviene recordar que el “curso académico” es una variable escalada, que señala en qué momento el estudiante abandonó una titulación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. En su caso, las variables “fallecimiento de un familiar”, “cambio de residencia durante el transcurso académico”, “vivir alejado de la familia” y “vivir alejado del centro de estudios” permiten medir la baja, media o elevada influencia de cada uno de los motivos familiares que generan abandono.

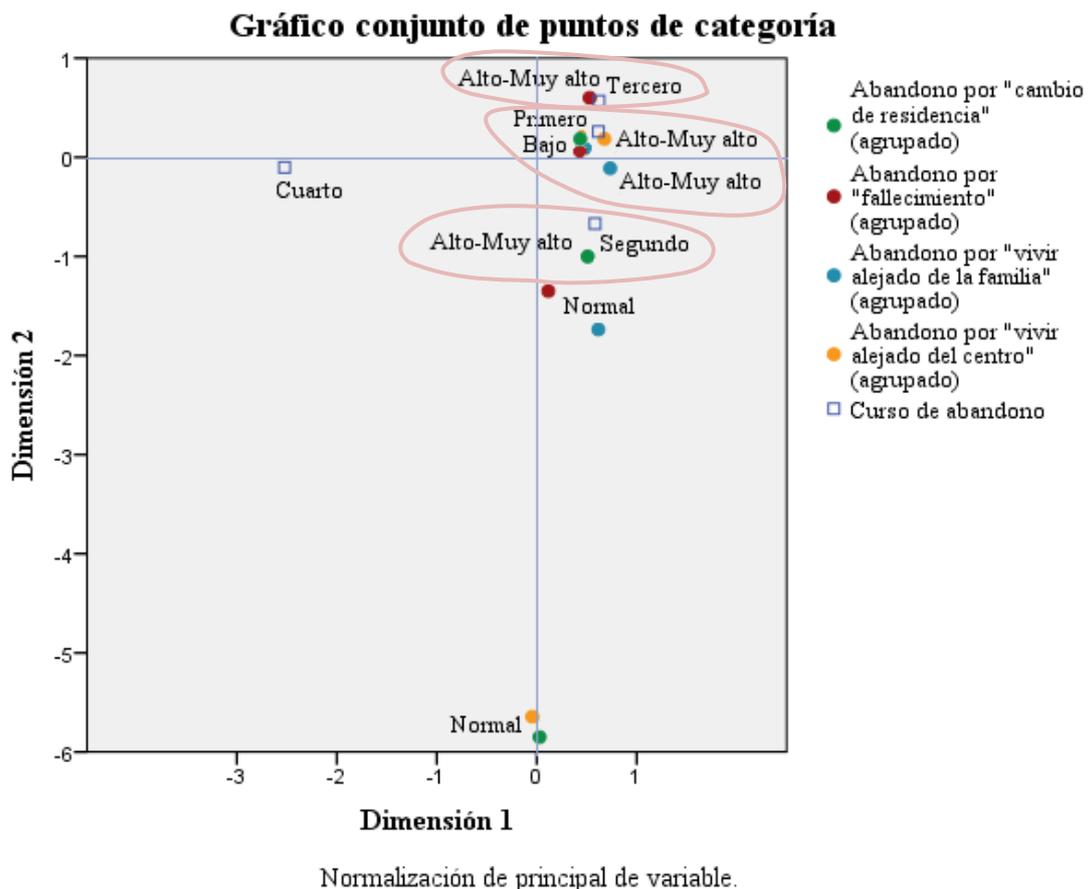


Gráfico 29. Análisis de correspondencia múltiple, motivos familiares

Fuente: Elaboración propia (2019)

El gráfico 29 muestra que los estudiantes que residen fuera del hogar familiar o dentro de él, pero en una vivienda alejada de la Facultad de Ciencias de la Educación, tienen mayor riesgo de abandonar el primer curso académico. Entre los estudiantes de segundo curso estas variables tienen baja influencia. No así la necesidad de cambiar de residencia mientras cursan estudios universitarios, la cual afecta notablemente en su desempeño académico.

Para los estudiantes de tercer curso, la problemática que tiene mayor repercusión es el fallecimiento de un familiar. La presencia de esta variable influye negativamente en los estudiantes, conduciéndolos hacia el abandono universitario.

Seguidamente, realizamos ACM para establecer asociaciones entre los diferentes motivos socioeconómicos que generan abandono y el “curso académico” donde se produce. Tras obtener un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,841 comprobamos que existe correlación entre las variables analizadas.

**Tabla 55**

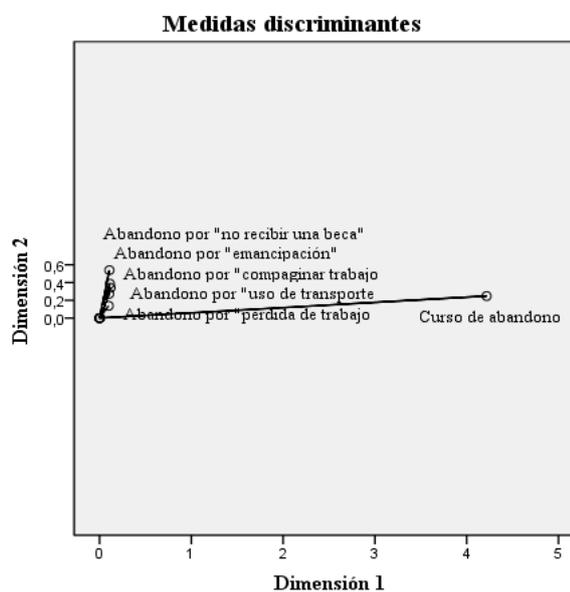
Significancia del ACM. Relación entre “curso académico” y motivos socioeconómicos que generan abandono

Dimensión	Alfa de Cronbach	Total (autovalor)	Inercia	% de la varianza
Dimensión 1	,948	4,757	,793	71%
Dimensión 2	,577	1,927	,321	29%
Media	,841	3,342	,557	

Fuente: Elaboración propia (2019)

Nuevamente, la primera dimensión explica la mayor parte de la variabilidad. Con un valor de 0,948 se corrobora que los motivos socioeconómicos de abandono universitario están altamente relacionados con la variable “curso académico”.

En este caso, ningún motivo socioeconómico muestra una estrecha relación con otro, pero sí queda constancia que la variable “no recibir una beca o ayuda financiera” afecta en mayor proporción a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Como se observa en el gráfico 30, dicha variable alcanza un valor de 0,539.



*Gráfico 30.* Gráfico de ponderación de la variable “curso académico” y motivos socioeconómicos que generan abandono

Fuente: Resultado obtenido del programa estadístico SPSS (2019)

Para establecer asociaciones entre los distintos motivos socioeconómicos que generan abandono universitario y el curso académico donde se produce, presentamos el gráfico 31. Conviene aclarar que todas las variables que aparecen en este gráfico están escaladas.

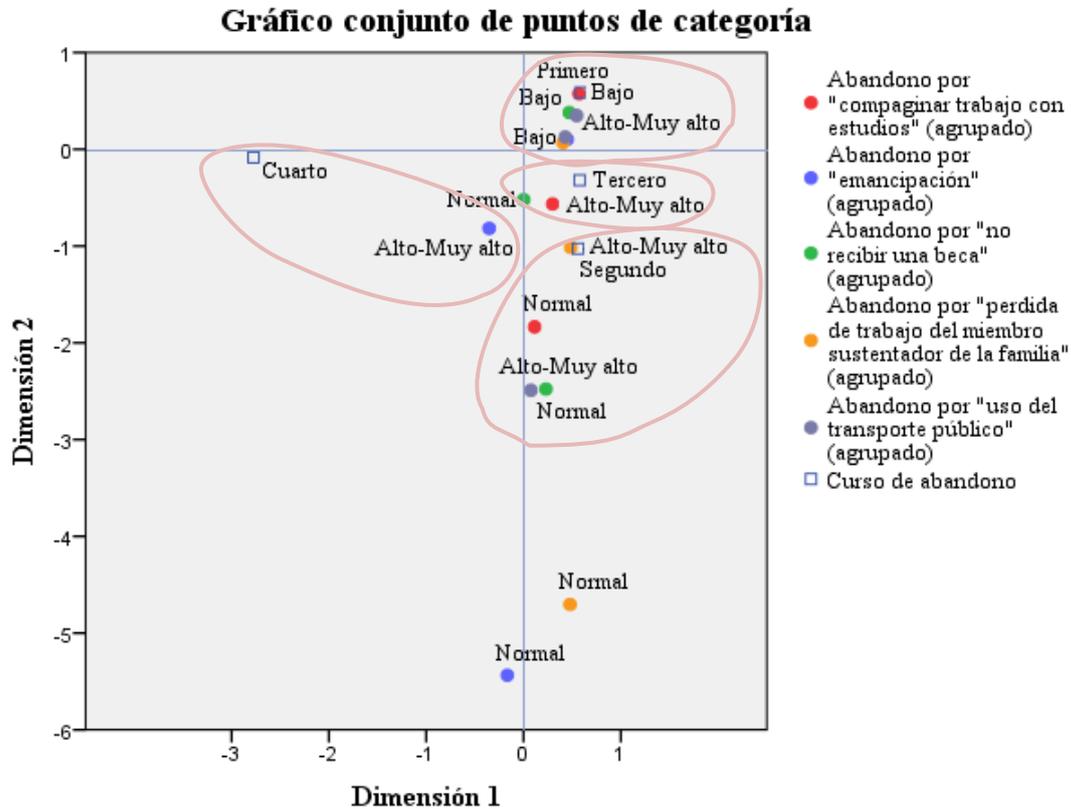


Gráfico 31. Análisis de correspondencia múltiple, motivos socioeconómicos

Fuente: Elaboración propia (2019)

Al analizar la proximidad de los puntos, descubrimos que el abandono de primer curso es consecuencia de la necesidad de usar transporte público. Sin embargo, en segundo curso la variable que tiene mayor peso es la “pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia”. Como se observa en el gráfico 31, cada uno de estos valores está superpuesto.

Otra problemática que afecta altamente a los estudiantes de segundo curso es “no recibir una beca o ayuda financiera”. Ante esta situación los alumnos se ven obligados a abandonar la universidad para incorporarse al mercado laboral o deciden compaginar sus estudios con trabajo. En concordancia con Arce et al. (2015) resulta difícil compaginar ambas ocupaciones, pues requieren mucho tiempo de dedicación. Por ello, el riesgo de abandono en estudiantes que compaginan estudios con trabajo es mayor. Así se corrobora

entre los estudiantes de tercer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes deciden abandonar ante la dificultad de esta problemática.

Entre los estudiantes de cuarto curso el motivo socioeconómico que tiene mayor influencia es la emancipación, al obtener un valor “alto-muy alto”.

Finalmente, el último ACM atiende a variables académicas. Tras obtener un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,872 podemos establecer asociaciones entre los motivos académicos que generan abandono y el “curso académico” donde se produce.

**Tabla 56**

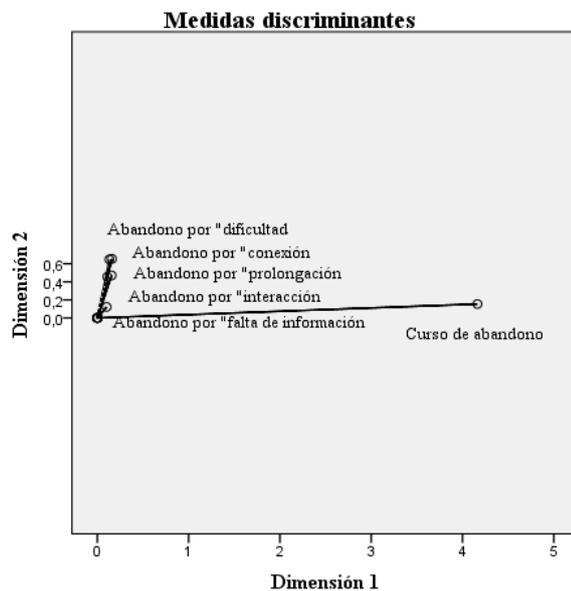
Significancia del ACM. Relación entre “curso académico” y motivos académicos que generan abandono

Dimensión	Alfa de Cronbach	Total (autovalor)	Inercia	% de la varianza
Dimensión 1	,951	4,818	,803	66%
Dimensión 2	,721	2,503	,417	34%
Media	,872	3,661	,610	

Fuente: Elaboración propia (2019)

En concreto, el  $\alpha = 0,951$  de significancia obtenido en la primera dimensión indica la existencia de dependencia entre variables.

Si analizamos las medidas discriminantes obtenidas a través del programa estadístico SPSS podemos comprobar que la variable “curso académico” tiene mayor peso sobre el abandono (4,163). Además, otras dos variables académicas se encuentran relacionadas entre sí. Nos referimos a la “dificultad de las materias cursadas” y la “falta de conexión estudiantes – docentes”, que presentan puntuaciones de 0,654 y 0,648 respectivamente.



**Gráfico 32.** Gráfico de ponderación de la variable “curso académico” y motivos académicos que generan abandono  
Fuente: Resultado obtenido del programa estadístico SPSS (2019)

A continuación, nos centramos en establecer relaciones entre “curso académico” y motivos académicos que generan abandono universitario. Como hemos mencionado anteriormente la variable “curso académico” está escalada, al igual que las distintas variables que conforman la escala Motivos académicos que influyen en el abandono. Cada una de ellas permite medir la baja, media u elevada influencia de la problemática.

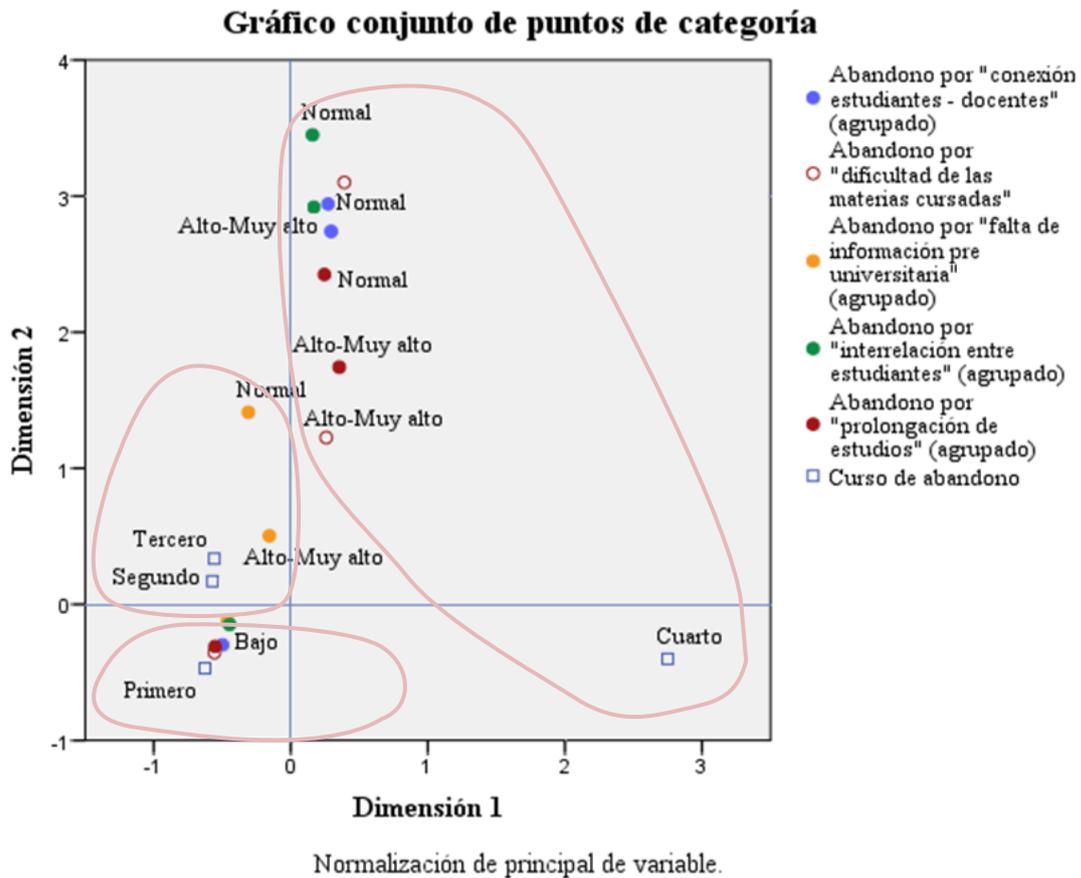


Gráfico 33. Análisis de correspondencia múltiple, motivos académicos

Fuente: Elaboración propia (2019)

El gráfico 33 muestra que el abandono en primer curso no está influenciado por motivos académicos. Sin embargo, los estudiantes de segundo curso comienzan a tener dificultades académicas ante la “falta de información preuniversitaria”. Conviene señalar que esta variable también está presente entre los estudiantes de tercer curso, al valorar su influencia como alta-muy alta.

Los estudiantes de cuarto curso presentan altas dificultades académicas a causa de la complejidad de las materias que los conlleva a prolongar sus estudios universitarios.

Además, vivencian una falta de conexión entre los estudiantes y los docentes que genera desgaste, pérdida de energía, debilidad y fatiga, conduciéndolos al abandono universitario.

La suma de todos los análisis de correspondencia nos permite crear la tabla 57, en la que se muestran, cronológicamente, las dificultades que presentan los estudiantes durante su trayectoria universitaria.

**Tabla 57**

Cronología del abandono universitario

ABANDONO	CURSO ACADÉMICO			
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
<b>Motivos personales</b>	Enfermedad			
<b>Motivos familiares</b>	Vivir alejado de la familia	Cambio de residencia durante el transcurso académico	Fallecimiento de un familiar	
	Vivir alejado del centro de estudios			
<b>Motivos socio económicos</b>	Uso de transporte público	No recibir beca	Compaginar trabajo con estudios	Emancipación
		Pérdida de trabajo del miembro sustentador familiar		
<b>Motivos académicos</b>		Falta de información preuniversitaria		Dificultad de las materias cursadas
				Prolongación de estudios
				Conexión estudiante-docente

Fuente: Elaboración propia (2019)

## 6. PERFILES DE ESTUDIANTES QUE ABANDONAN UNA TITULACIÓN

Para concluir la primera fase del estudio y poder comenzar las entrevistas biográfico-narrativas con los estudiantes que conforman la segunda fase, nos centramos en identificar perfiles de estudiantes que abandonan una titulación.

Este quinto objetivo general requiere de dos análisis de conglomerados. En primer lugar, realizamos un estudio exploratorio de clúster jerárquicos que revela la existencia de dos tipologías naturales, pero a medida que se reduce la distancia entre las variables analizadas se estima la división de las mismas en ocho grupos. Este fenómeno se refleja en el dendograma del gráfico 34.

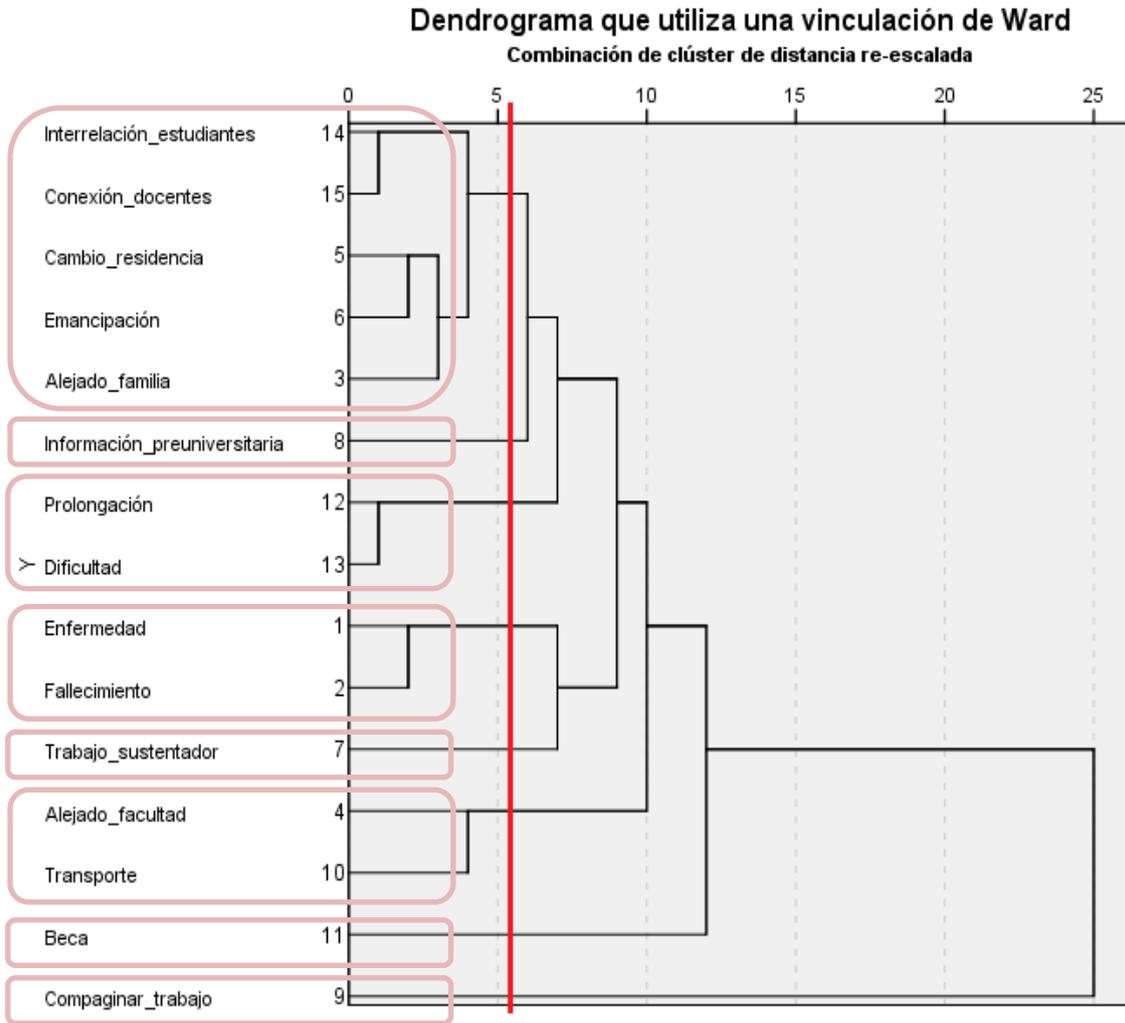


Gráfico 34. Dendrograma que utiliza una vinculación de Ward para clasificar perfiles de estudiantes que abandonan una titulación

Fuente: Elaboración propia (2019)

Para asegurar esta clasificación se realiza un análisis de clúster de K-medias, del que se deriva la existencia de ocho grupos. Específicamente, la caracterización de estos grupos se recoge en la tabla 58.

**Tabla 58**
*Distribución de las medias de las variables por clúster*

Variables	Clúster							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Enfermedad</b>	2,00	1,81	2,42	1,14	1,00	1,00	5,00	1,29
<b>Fallecimiento</b>	2,00	2,06	1,00	1,10	1,00	1,00	2,25	1,29
<b>Alejado_familia</b>	1,00	1,25	1,08	1,07	1,00	5,00	1,00	3,71
<b>Alejado_facultad</b>	4,50	1,44	1,25	1,03	4,44	1,00	1,00	1,86
<b>Cambio_residencia</b>	1,22	1,13	1,00	1,02	4,50	5,00	1,00	1,29
<b>Emancipación</b>	1,00	1,38	1,00	1,04	1,00	1,50	1,00	1,00
<b>Beca</b>	2,11	2,25	1,12	3,92	2,00	1,00	1,00	1,71
<b>Trabajo_sustentador</b>	1,00	1,00	4,00	1,12	1,00	1,00	3,17	1,57
<b>Compaginar_trabajo</b>	1,00	3,63	4,83	4,50	4,14	1,00	1,00	1,75
<b>Transporte</b>	3,56	1,75	1,25	1,17	1,00	1,00	1,00	2,71
<b>Información_preuniversitaria</b>	1,78	2,75	1,17	1,64	5,00	1,00	1,00	1,86
<b>Prolongación</b>	1,00	3,69	1,00	1,00	1,75	1,00	1,00	1,00
<b>Dificultad</b>	1,00	3,13	1,75	1,13	1,25	1,00	1,00	1,14
<b>Interrelación_estudiantes</b>	1,00	1,38	2,08	1,04	1,25	3,00	1,14	4,00
<b>Conexión_docentes</b>	1,22	2,13	2,00	1,09	1,25	3,00	1,00	3,00

Fuente: Elaboración propia (2019)

Los datos recogidos en la tabla 58 muestran la existencia de ocho perfiles de estudiantes claramente definidos:

- *Perfil 1. Estudiantes que residen lejos del centro de estudios y tienen la necesidad de usar transporte público.*

El primer clúster corresponde con estudiantes que valoran de forma medio-alta ( $\bar{x}= 3,56 - 4,50$ ) la influencia de “usar el transporte público” a causa de “vivir alejados del centro de estudios”. La puntuación de ésta última variable es superior en 1 punto, según el 4,4% de los estudiantes que abandonan una titulación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

- *Perfil 2. Estudiantes obligados a prolongar sus estudios a causa de la dificultad de las materias cursadas.*

Un 7,8% de los estudiantes que participan en la primera fase del estudio conforman el segundo clúster. Se ven influenciados por la presencia de dos variables académicas relacionadas entre sí: “prolongación de estudios” y “dificultad de las materias cursadas”. En una escala de 1 a 5 puntos, el promedio de ambas variables es medio al situarse en un rango de 3,13 - 3,69.

- *Perfil 3. Estudiantes que tienen la necesidad de trabajar ante la pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia.*

En este tercer clúster se unen dos motivos socioeconómicos que influyen de forma altísima ( $\bar{x}= 4,00 - 4,83$ ) en el 5,9% de los participantes. Nos referimos a la necesidad de “compaginar trabajo con estudios” y “pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia”.

- *Perfil 4. Estudiantes que tienen la necesidad de trabajar porque no perciben una beca o ayuda financiera.*

La variable “compaginar trabajo con estudios” también está relacionada con “no recibir una beca o ayuda financiera”. El 44,8% de los estudiantes se ven influenciados de forma medio-alta ( $\bar{x}= 3,92 - 4,50$ ) por ambas variables.

- *Perfil 5. Estudiantes que no obtuvieron información preuniversitaria adecuada para elegir una titulación.*

El quinto clúster agrupa al 2% de participantes, que presentan como motivo académico de abandono la “falta de información preuniversitaria”. Cabe destacar que el promedio de esta variable alcanza la máxima puntuación en una escala de 1 a 5.

- *Perfil 6. Estudiantes que deciden cambiar de residencia durante su trayectoria universitaria.*

En relación al sexto clúster, está conformado por dos variables familiares que conducen al abandono universitario a causa de su elevada influencia ( $\bar{x}= 5$ ). Un 0,5% de la muestra abandona sus estudios al sentirse alejados de su familia y tener la necesidad de cambiar de residencia durante el transcurso académico.

- *Perfil 7. Estudiantes que sufren una situación familiar desfavorable.*

El séptimo clúster está compuesto por estudiantes que padecen la presencia de una enfermedad o el fallecimiento de un familiar cercano. Conviene destacar que la variable “enfermedad” adquiere la máxima puntuación ( $\bar{x}= 5$ ). Sin embargo, el valor obtenido en la variable “fallecimiento de un familiar” no llega a ser elevado. Para el 0,5% de los estudiantes solo alcanza un promedio de 2,25 puntos.

- *Perfil 8. Estudiantes que presentan dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario.*

Finalmente, el último clúster atiende a dos motivos académicos concretos como la falta de “interrelación entre los estudiantes” y la falta de “conexión entre estudiantes y docentes”. El 3,4% de los estudiantes señalan una influencia medio-alta ( $\bar{x}= 3,00 - 4,00$ ) de ambas variables.

A modo de síntesis, y sumando los valores de la distribución de los alumnos por clúster (véase tabla 59) se observan ocho grupos diferenciados, encontrando un ligero predominio de estudiantes que abandonan una titulación ante la necesidad de compaginar trabajo con estudios.

**Tabla 59**

*Distribución de los alumnos por clúster*

		n	%
<b>Clúster</b>	<b>1</b> Estudiantes que residen lejos del centro de estudios y tienen la necesidad de usar transporte público	11	4,4
	<b>2</b> Estudiantes obligados a prolongar sus estudios a causa de la dificultad de las materias cursadas	19	7,8
	<b>3</b> Estudiantes que tienen la necesidad de trabajar ante la pérdida de trabajo del miembro sustentador la familia	15	5,9
	<b>4</b> Estudiantes que tienen la necesidad de trabajar porque no perciben una beca o ayuda financiera	104	44,8
	<b>5</b> Estudiantes que no obtuvieron información preuniversitaria adecuada para elegir una titulación	5	2,0
	<b>6</b> Estudiantes que deciden cambiar de residencia durante su trayectoria universitaria	2	,5
	<b>7</b> Estudiantes que sufren una situación familiar desfavorable	2	,5
	<b>8</b> Estudiantes que presentan dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario	8	3,4
	Válido	166	69,3
	Perdidos	73	30,7
	Total	239	100%

Fuente: Elaboración propia (2019)

Si comparamos estos resultados con el gráfico 34 (véase página 238), podemos observar que el análisis de K-medias agrupa la variable independiente “compaginar trabajo con estudios” con la pérdida del trabajo del miembro sustentador de la familia y la necesidad de recibir una beca, creando dos clústeres (corresponden con los perfiles 3 y 4). Sin embargo, el clúster que incluye las variables “interrelación con los estudiantes”, “conexión estudiante - docente”, “cambio de residencia”, “emancipación” y “vivir alejado

de la familia” se subdivide en dos grupos (corresponde con los perfiles 6 y 8). En concreto, la variable “emancipación” pierde poder al obtener una significatividad de 0,154 en la prueba ANOVA (véase tabla 60).

**Tabla 60**

*Significatividad de las variables según ANOVA de un factor*

Variables	Clúster		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
<b>Enfermedad</b>	5,481	7	,835	134	6,560	,000
<b>Fallecimiento</b>	4,032	7	,737	134	5,472	,000
<b>Alejado familia</b>	8,701	7	,276	134	31,550	,000
<b>Alejado facultad</b>	19,427	7	,307	134	63,231	,000
<b>Cambio residencia</b>	8,793	7	,132	134	66,601	,000
<b>Emancipación</b>	,517	7	,333	134	1,555	,154
<b>Beca</b>	13,743	7	,895	134	15,357	,000
<b>Trabajo sustentador</b>	7,900	7	,724	134	10,906	,000
<b>Compaginar trabajo</b>	27,737	7	1,825	134	15,200	,000
<b>Transporte</b>	8,744	7	,747	134	11,703	,000
<b>Información preuniversitaria</b>	4,947	7	1,509	134	3,278	,003
<b>Prolongación</b>	14,702	7	,121	134	121,700	,000
<b>Dificultad</b>	8,297	7	,388	134	21,363	,000
<b>Interrelación estudiantes</b>	3,366	7	,314	134	10,714	,000
<b>Conexión docentes</b>	3,911	7	,473	134	8,272	,000

Fuente: Elaboración propia (2019)

La tabla 60 revela que todas las variables son significativas, excepto la “emancipación” (obtiene p valores superiores a 0,05). Estos resultados afirman que las dimensiones de análisis contempladas para describir perfiles de estudiantes que abandonan una titulación son relevantes a la hora de realizar conglomerados. Además, se pone de manifiesto que cada grupo de estudiantes presentan características diferenciadas, puesto que  $p < 0,005$ . Por otro lado, este valor señala que las puntuaciones medias para cada una de las variables son distintas estadísticamente, rechazándose la hipótesis nula de igualdad; es decir, las medias obtenidas en cada una de las dimensiones son significativas<sup>4</sup>.

A partir de los análisis obtenidos en esta primera fase seleccionamos, de manera deliberada, ocho estudiantes representativos de las diferentes situaciones que generan abandono. El análisis de su narrativa nos permitirá conocer la manera que tienen los estudiantes de afrontar una situación adversa, que pone en peligro su trayectoria universitaria.

<sup>4</sup> Si se desea ampliar y profundizar en la información se recomienda ver el Anexo 5. Refleja con detalle los resultados obtenidos en cada uno de los análisis de conglomerados.

# SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO



**CAPÍTULO 7.**  
**ANÁLISIS MICROGENÉTICO DEL**  
**PROCESO DE ABANDONO UNIVERSITARIO**



## CAPÍTULO 7. ANÁLISIS MICROGENÉTICO DEL PROCESO DE ABANDONO UNIVERSITARIO

### 1. INTRODUCCIÓN

Los resultados que se van a exponer a lo largo de este capítulo muestran *un análisis cualitativo* de la narrativa que mantienen los ocho estudiantes seleccionados en la primera fase del estudio, por ser representativos de las diferentes situaciones que generan abandono universitario (véase tabla 59). Dichos resultados tratan de dar respuesta al sexto objetivo general de la presente tesis: analizar el proceso de abandono universitario desde la perspectiva interna de los estudiantes. Por ello, subdividimos el capítulo en tres apartados que corresponden con los objetivos específicos 6.1, 6.2, y 6.3, planteados en la segunda fase del estudio.

En primer lugar, analizamos los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación. Cabe destacar que estos resultados responden a dos indicadores de las entrevistas biográfico-narrativas que hemos desarrollado. Concretamente, el primer indicador recoge la figura o agente mediador a la que recurre el estudiante para pedir ayuda ante la presencia de una problemática que genera abandono universitario. El segundo indicador señala el tipo de ayuda recibida por parte del agente mediador seleccionado.

En segundo lugar, identificamos el tipo de privilegiación que realiza cada estudiante, pues nos interesa conocer el motivo por el cual decide elegir un determinado agente mediador para hacer frente a las situaciones adversas que se le presentan. Conviene señalar que el motivo de elección es el tercer indicador que sustenta las entrevistas biográfico-narrativas desarrolladas.

Finalmente, estudiamos el nivel de interiorización que poseen los estudiantes de la ayuda recibida. Para ello atendemos a tres indicadores específicos: el modo de actuar del estudiante ante dicha ayuda; la valoración de una figura efectiva, que permite aumentar la eficacia de la ayuda; y los procesos de mediación más idóneos en la resolución de la problemática del abandono universitario.

Con la intención de mostrar gráficamente la estructura de los resultados que vamos a presentar en la segunda fase del estudio, elaboramos la siguiente tabla.

**Tabla 61**

Resumen gráfico de la estructura de los resultados en la segunda fase del estudio

<b>OBJETIVO GENERAL 6</b>		
<b>Analizar el proceso de abandono universitario desde la perspectiva interna de los estudiantes</b>		
Analizar los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación	O.E. 6.1	Análisis cualitativo
Analizar el tipo de privilegiación que realizan los estudiantes durante el proceso de abandono universitario	O.E. 6.2	
Identificar el nivel de interiorización que poseen los estudiantes de la ayuda recibida	O.E. 6.3	

Fuente: Elaboración propia (2019)

## **2. PROCESOS DE MEDIACIÓN QUE DESARROLLAN LOS ESTUDIANTES CUANDO SE PLANTEAN ABANDONAR UNA TITULACIÓN**

A lo largo de este apartado, pretendemos dar respuesta al objetivo específico 6.1. *Analizar los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación.* Para lograr dicho objetivo, se hace imprescindible identificar cuáles son las figuras a las que se dirige el estudiante cuando se le presentan situaciones adversas que ponen en riesgo su permanencia en el sistema universitario.

Como se observa en la tabla 62, realizamos un análisis comparativo del discurso de los ocho estudiantes seleccionados en la primera fase del estudio, tratando de identificar la frecuencia (f) con que dichos estudiantes recurren a una determinada figura mediadora. Dicha frecuencia se transforma en porcentajes (%) con la intención de mostrar la parte proporcional al número de veces que los estudiantes mencionan a una u otra figura.

Conviene señalar que uno de los estudiantes, el alumno 3, no recurre a ninguna figura para hacer frente a la pérdida de trabajo que sufre el miembro sustentador de su familia. Simplemente, se centra en buscar trabajo para poder ser él quien ayude en la unidad familiar. Esta idea se ve reflejada en el discurso del alumno: *No disponía de beca y no podía pedir dinero a mi familia, ¿qué más podía hacer que buscar trabajo para ayudarles y poder subsistir? (Entrevista, alumno 3).*

**Tabla 62**

Figuras a la que recurren los estudiantes para pedir ayuda

Código		Estudiante							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Familia	f	0	3	0	12	2	15	0	9
	%	0	6,8	0	31,6	15,3	62,5	0	60
Padre	f	11	0	0	3	0	0	0	0
	%	78,6	0	0	7,9	0	0	0	0
Madre	f	0	0	0	7	0	0	0	4
	%	0	0	0	18,4	0	0	0	26,7
Hermano	f	0	7	0	0	0	0	0	0
	%	0	15,9	0	0	0	0	0	0
Pareja	f	0	0	0	0	0	0	8	0
	%	0	0	0	0	0	0	42,1	0
Amigo	f	0	0	0	0	4	7	0	0
	%	0	0	0	0	30,8	29,2	0	0
Compañero	f	0	11	0	10	0	2	0	0
	%	0	25	0	26,3	0	8,3	0	0
Profesor	f	0	18	0	0	0	0	1	0
	%	0	40,9	0	0	0	0	5,3	0
SACU	f	0	0	0	0	0	0	1	2
	%	0	0	0	0	0	0	5,3	13,3
Psicólogo	f	0	0	0	0	0	0	9	0
	%	0	0	0	0	0	0	47,3	0
MECD	f	3	0	0	1	0	0	0	0
	%	21,4	0	0	2,6	0	0	0	0
Internet	f	0	5	0	5	7	0	0	0
	%	0	11,4	0	13,2	53,9	0	0	0
Nadie	f	0	0	3	0	0	0	0	0
	%	0	0	100	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia (2020)

Ante la necesidad de trabajar por no recibir una beca o ayuda financiera, el alumno 4 recurre en primera instancia a su familia (31,6%). Dentro de la unidad familiar, con un 18,4% destaca la figura de la madre y con un 7,9% la figura del padre. Además, acude a los compañeros de clase (26,3%), a internet (13,2%) y al MECD (2,6%).

Si analizamos la tabla 62, podemos ver cómo acuden únicamente al MECD dos alumnos, el 4 y el 1. Cabe destacar que el alumno 1 acude con mayor frecuencia (21,4%). Sin embargo, este porcentaje es relativamente bajo, si lo comparamos con el peso que adquiere la figura del padre. El alumno 1 acude el 78,6% de las ocasiones al padre para poder costear el transporte público que le permite desplazarse a la Universidad de Sevilla. Según argumenta: *Siempre le he pedido dinero a él. Es el único que trabaja en casa. Pues, mi madre es ama de casa, no aporta dinero a la familia (Entrevista, alumno 1).*

En el caso de la alumna 6, que decide abandonar una titulación para cambiar de residencia, el peso fundamental recae en la propia unidad familiar (62,5%). Esta alumna en ningún

momento hace distinción entre la figura del padre y la madre, sino que habla en plural: *Llamé a mis padres por teléfono y les dije que no conseguía adaptarme (Entrevista, alumna 6)*. Además, la alumna también recurre a sus amistades (29,2%) y compañeros de clase (8,3%) para hacer frente a la situación adversa que vivencia.

Conviene recordar que uno de los estudiantes, el alumno 8, presenta dificultades para interactuar con el entorno universitario. Por lo que en ningún momento acude a sus compañeros de clase. Este alumno acude a su familia (60%), principalmente a su madre (26,7%) que le anima a encontrar nuevas amistades a través del SACU.

*Mi madre me dijo que tenía que hacer nuevos amigos, que ayuda si formas un grupo de estudio, para sentirte más apoyado. Además, me animó a que me apuntara a alguna actividad deportiva, porque así podía sentir menos el cambio (Entrevista, alumno 8).*

La alumna 7 también acude al SACU (5,3%) para hacer frente a una situación familiar desfavorable. Esta decisión la toma siguiendo la recomendación de una profesora en una tutoría destinada a la revisión de un examen (5,3%). Según la alumna: *Ella fue quien me habló por primera vez del Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria. No conocía de su existencia (Entrevista, alumna 7)*. Para la alumna la principal figura de apoyo es su pareja (42,1%), y ante el fallecimiento de su madre, la psicóloga que le ayudó a afrontar esta pérdida (47,3%).

El alumno 2 recurre en primera instancia al personal docente (40,9%), aunque pone en cuestión la acción tutorial de determinados profesores al considerar que algunos no prestan la ayuda requerida. Ante la ineficacia de estos docentes, el alumno 2 recurre a su familia, principalmente a su hermana (15,9%) que estudió Magisterio en la propia universidad. Además, considera determinante acudir a compañeros de clase (25%), así como a ciertas fuentes en internet (11,4%) que facilitan información veraz y fiable.

*Yo me metía en foros y en la propia página web de la universidad. Me imprimía las guías docentes para saber qué tenía que estudiar, que bibliografía consultar... Considero que conocer esta información es esencial antes de comenzar a cursar una asignatura. Al menos a mí me ayudaba a afrontarla (Entrevista, alumno 2).*

Finalmente, el alumno 5 destaca la importancia de acudir a internet (53,9%), así como a las amistades (30,8%) y la familia (15,3%). Todos estos agentes le ofrecen algún tipo de ayuda para hacer frente a la situación adversa provocada por la falta de información preuniversitaria.

Tras identificar las figuras a las que recurren los estudiantes para pedir ayuda, analizamos el tipo de ayuda recibida. Cabe destacar que, nos servimos de diagramas de flujo que permiten mostrar la conexión existente entre ambos indicadores.

En primer lugar, prestamos atención a la ayuda recibida por parte de la unidad familiar del estudiante, teniendo en consideración los códigos: “padre”, “madre”, “hermano” y “pareja”.

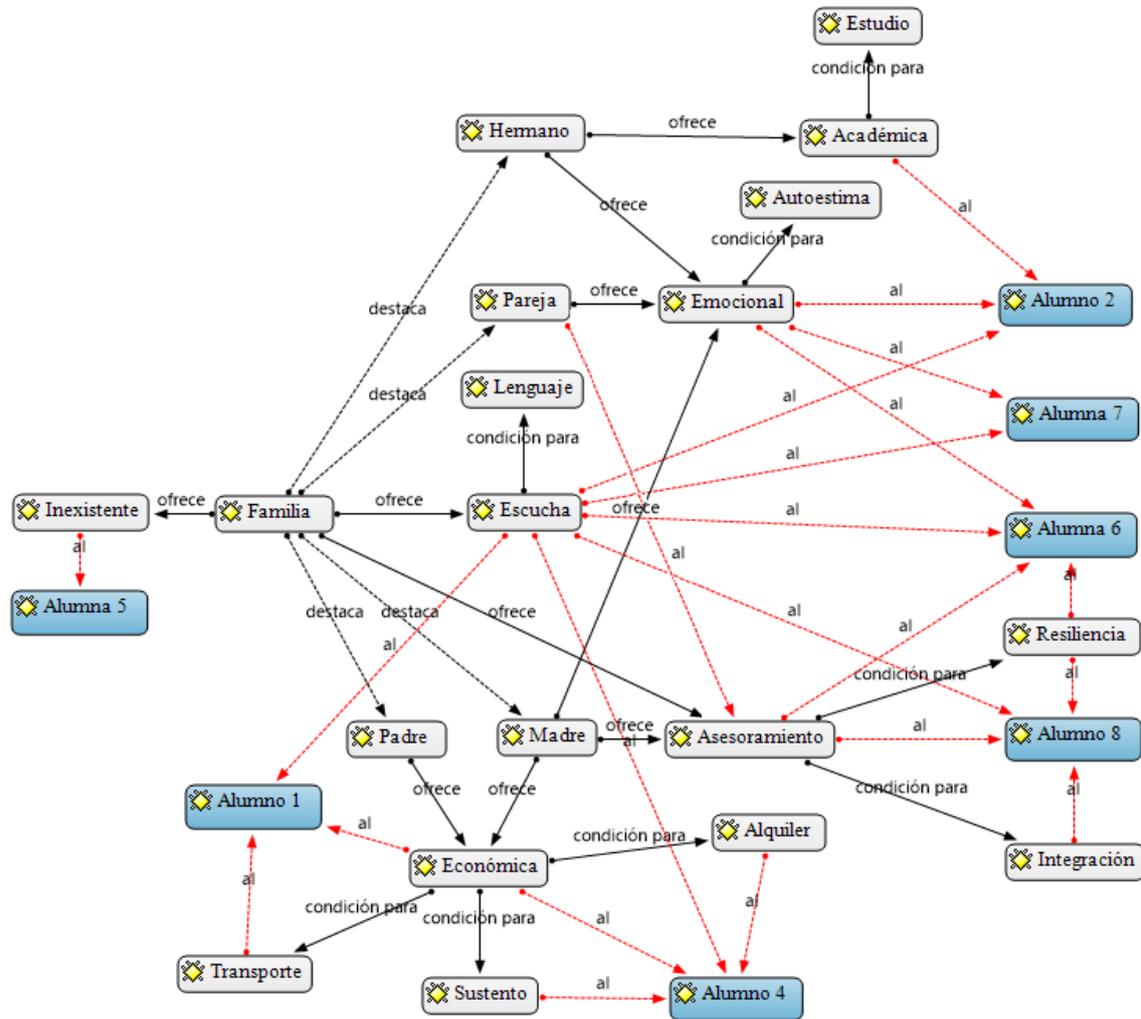


Figura 25. Tipo de ayuda que reciben, por parte de la unidad familiar, los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se observa en la figura 25, la familia trata de escuchar activamente al estudiante cuando se encuentra alejado de su unidad familiar. Para la alumna 6, esta escucha es fundamental, ya que le permite expresarse a través del lenguaje. Además, la alumna 6

señala la importancia del apoyo emocional que recibe de sus padres, así como el asesoramiento que éstos le proporcionan para poder desarrollar su resiliencia.

*Decidí acudir a mis padres porque es el mejor punto de apoyo (...) Ellos me escucharon. Vamos, primero me dijeron que aguantara un poco más, que a lo mejor los primeros días es normal que estuviera un poco agobiada, que poco a poco me iría habituando a la situación (...) Eso de estar en una ciudad diferente, estar lejos... eso realmente me chocaba a mi bastante (Entrevista, alumna 6).*

Este asesoramiento no solo es condición para la resiliencia, sino también para la integración de los estudiantes. El alumno 8 señalaba, anteriormente, que fue capaz de acceder a un equipo deportivo gracias al asesoramiento de su madre, que le proponía distintas alternativas para lograr integrarse en la Universidad de Sevilla.

Para el alumno 2, el mayor apoyo que se recibe de los padres es el emocional al tratar de aumentar la autoestima del propio estudiante, que llegó a sentirse decepcionado por no haber cumplido las expectativas que tenía sobre sí mismo. En palabras del alumno: *Siempre recibí apoyo emocional por parte de mi familia pues al principio me sentía como un fracasado (Entrevista, alumno 2).* Ante esta situación, el alumno 2 también recibe apoyo por parte de su hermana, tanto emocional como académico, ayudándole en el estudio de las materias: *Intentaba ponerme ejemplos para que lo entendiese, y lo llegaba a entender. Pero, aun así, suspendía los exámenes (Entrevista, alumno 2).*

En el caso de la alumna 7, ante el fallecimiento de su madre, adquieren relevancia la escucha, el asesoramiento y el apoyo emocional que recibe de su pareja, favoreciendo así la autoestima de la estudiante y haciéndole ver que el abandono de los estudios puede ser algo temporal. Esta idea se ve reflejada en el discurso de la alumna: *Él [pareja] siempre me ha apoyado en todo, fue quien me animó a cursar el Grado y quien más me apoyó cuando falleció mi madre. Me dijo que siempre podía volver a matricularme de nuevo (Entrevista, alumna 7).*

Ante la necesidad de utilizar transporte público por vivir alejado del centro de estudios, el alumno 1 acude a su padre, que se presenta como el miembro sustentador de la familia. Para el alumno 4, la ayuda económica del padre también le permite asumir los gastos del alquiler de la vivienda en la que reside durante el curso académico. Sin embargo, es la madre quien ayuda al sustento del estudiante, tratando de cubrir los gastos de alimentación, higiene personal, menaje y ropa. Tal y como narra el alumno: *Mi padre se*

*hacía cargo del alquiler del piso y mi madre siempre me llenaba el congelador de tupper. Además, siempre que venían a visitarme me traían comida y algo de ropa (Entrevista, alumno 4).*

Por otro lado, algunas familias no ofrecen ningún tipo ayuda a los estudiantes universitarios. Por ejemplo, la alumna 5 tras tomar la decisión de abandonar la universidad acude a su familia en busca de apoyo. Sin embargo, su familia se muestra reacia ante la decisión.

*Cuando le conté a mis padres que iba a dejar la universidad no se lo tomaron demasiado bien. Mi padre apenas me habló durante todo el día, y en general les notaba tristes, disgustados e incluso decepcionados por mi decisión (Entrevista, alumna 5).*

A continuación, nos centramos en analizar el tipo de ayuda que recibe el estudiante por su grupo de iguales. Para ello, agrupamos los códigos: “amigo” y “compañero”.

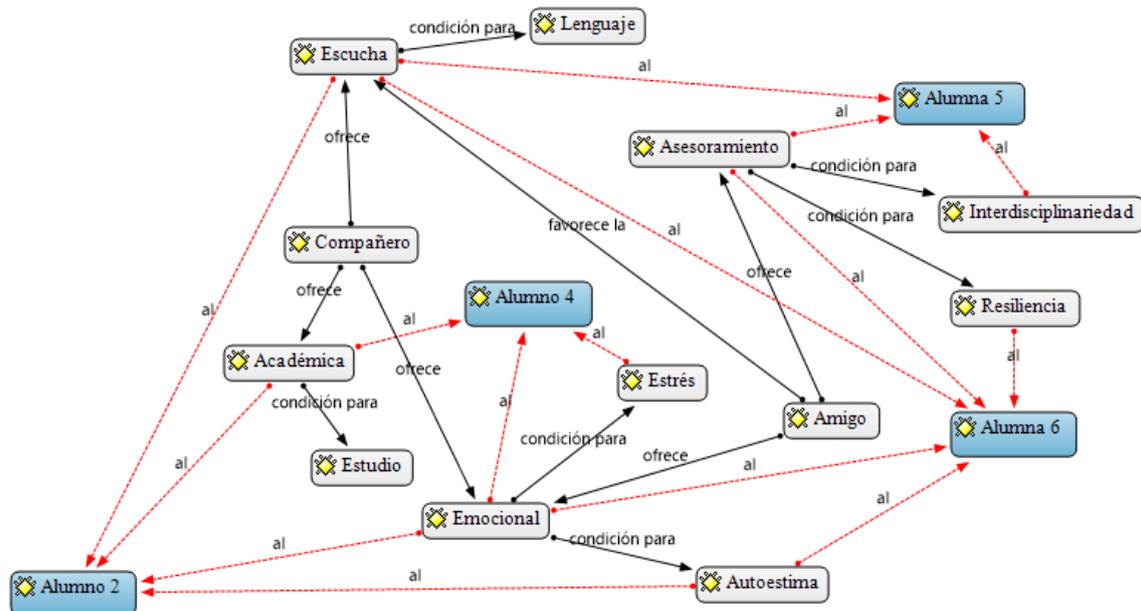


Figura 26. Tipo de ayuda que reciben, por parte del grupo de iguales, los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se observa en la figura 26, las amistades ofrecen escucha activa a aquellos estudiantes que no recibieron una adecuada información preuniversitaria. Así lo corrobora la alumna 5, que logra percibir la interdisciplinariedad de la titulación elegida gracias al asesoramiento de sus amigos.

*Recuerdo el momento en el que le comenté que quería dejar la carrera –estábamos sentadas en el sofá de casa- cuando me preguntó que por qué no esperaba un año y luego, me cambiaba de carrera. Yo no veía esa opción muy factible, por qué esperar si al año siguiente me podía matricular en Psicología (...) Ella [amiga] realmente lo que me decía es que por qué no me centraba en aquellas asignaturas que luego podía convalidar (Entrevista, alumna 5).*

Por otro lado, el asesoramiento recibido por parte de las amistades también favorece la resiliencia de los estudiantes. La alumna 6 trata de permanecer en el sistema universitario gracias a las recomendaciones y apoyo emocional que le ofrecen sus amigas. Según la estudiante, ellas le dijeron que *quizá podía aguantar un poco más de tiempo para ver si me adaptaba (Entrevista, alumna 6)*. Además, el apoyo emocional de éstas, es condición para aumentar la autoestima de la estudiante, *me sentía cómoda hablando con ellas, sentía su respaldo (Entrevista, alumna 6)*.

Cabe destacar que los compañeros de clase también tratan de escuchar y apoyar emocionalmente a los estudiantes que se plantean abandonar una titulación a causa de la dificultad de las materias cursadas. Éste es el caso del alumno 2, que recibe apoyo emocional por parte de sus compañeros, los cuales tratan de facilitarle el estudio.

*Por las tardes quedábamos en el bunker, nos tirábamos largas horas estudiando, sobre todo antes de los exámenes. En los descansos, yo les preguntaba dudas (...) Mis compañeros buscaban la manera de explicarme las cosas, a veces diría que perdían hasta su tiempo por ayudarme, pero siempre lo hacían de buena gana (Entrevista, alumno 2).*

Para el alumno 4 el apoyo emocional es la principal ayuda que recibe de los compañeros de clase, pues tratan de disminuir el elevado nivel de estrés que genera compaginar estudios con trabajo durante la etapa universitaria. Para lograrlo, *mis compañeros me pasaban los apuntes, me metían en su grupo para hacer las actividades. La verdad es que me facilitaron mucho el trabajo (...) No querían que abandonara la carrera (Entrevista, alumno 4)*.

Por otro lado, los estudiantes universitarios también acuden a distintos agentes mediadores que pertenecen a la propia Universidad de Sevilla. Nos referimos concretamente a los “profesores” y al “SACU” (véase figura 27).



Entre los servicios que posee la Universidad de Sevilla, destaca al SACU, que proporciona información de interés de la propia universidad o de otros agentes externos. La alumna afirma: *Recurrí a estos servicios en busca de atención psicológica y bueno... me facilitaron el contacto de una psicóloga externa (Entrevista, alumna 7).*

Además, según el alumno 8, el SACU ofrece asistencia a los estudiantes que tienen dificultades de interactuar con el entorno universitario. Dicho estudiante, logra formar un equipo deportivo gracias al servicio de deportes que promociona el SACU.

A continuación, analizamos la ayuda que reciben los estudiantes de diferentes agentes externos a la propia Universidad de Sevilla. Concretamente, atendemos a los códigos: “Psicólogo”, “MECD” e “Internet”.

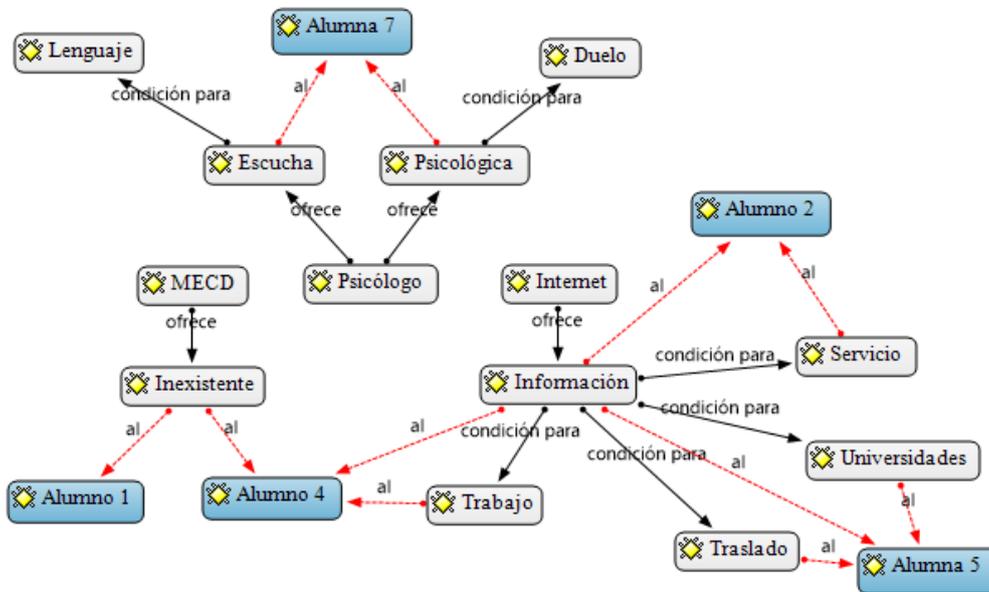


Figura 28. Tipo de ayuda que reciben, por parte de agentes externos, los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio

Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se observa en la figura 28, la alumna 7 recibe ayuda psicológica por parte de una profesional externa que le permite superar el duelo por la muerte de su madre, tras acudir a numerosas sesiones de psicoterapia. Según argumenta la alumna:

*[La psicóloga] me enseñó distintas estrategias para superar la tristeza. Gracias a ella fui recuperando poco a poco el apetito y las ganas de estudiar, aunque tenía un hermano a*

*mi cargo que debía atender. No digo que fuese una carga, pero me dificultaba el estudio (Entrevista, alumna 7).*

Ante necesidades económicas el alumno 1 acude al MECD. Sin embargo, la ayuda que recibe de este agente es inexistente por no cumplir los requisitos exigidos para la convocatoria de becas y ayudas a alumnos de niveles postobligatorios. Cabe destacar que esta misma situación le sucede al alumno 4. Por ello, decide buscar trabajo en páginas web como Infojobs o LinkedIn. En palabras del alumno: *empecé a buscar trabajo por internet para seguir con los estudios y quedarme allí o para solo empezar a trabajar y ver otras posibilidades de vida (Entrevista, alumno 4).*

Ante la presencia de dificultades académicas, el alumno 2 también recurre a internet tratando de conocer los servicios que presta la propia Universidad de Sevilla. Principalmente para imprimir las guías docentes, que le permiten saber qué estudiar o qué bibliografía consultar.

Por otro lado, internet proporciona a los estudiantes información acerca de otras universidades. Así lo corrobora la alumna 5, que trata de conocer, en la página web de la Universidad de Alicante, cuáles son los requisitos exigidos para solicitar un traslado de expediente el próximo curso.

*La Universidad de Alicante, por ejemplo, permitía hacer traslado de expediente. Consultando su página web pude ver cuáles eran los requisitos exigidos. Entre ellos, tenía que superar 30 créditos del Grado de Pedagogía y luego solo me convalidarían las materias básicas (Entrevista, alumna 5).*

Por último, no conviene olvidarse del alumno 3, que no acude a ningún agente mediador. Por ello, la ayuda recibida es inexistente (véase figura 29).

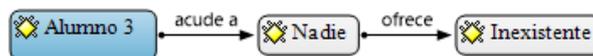


Figura 29. Tipo de ayuda que recibe el alumno 3

Fuente: Elaboración propia (2020)

Una vez analizado el tipo de ayuda recibida, mostramos cuáles son los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar la titulación. Cabe destacar que, estos procesos han sido enunciados durante el desarrollo del presente

apartado, pues corresponden con el nexo de unión – es condición para –. Así se corrobora en la tabla 63, que recoge la frecuencia (f) con que los estudiantes desarrollan dichos procesos de mediación. Dicha frecuencia se transforma en porcentajes (%) con la intención de mostrar la parte proporcional a ese número de veces que los estudiantes hacen alusión a un proceso u otro.

**Tabla 63**

Procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación

Código		Estudiante							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Lenguaje	f	7	19	0	5	11	23	12	4
	%	36,8	33,9	0	11,6	29,8	62,2	40	16
Servicio	f	0	2	0	0	0	0	3	0
	%	0	3,6	0	0	0	0	10	0
Universidades	f	0	0	0	0	9	0	0	0
	%	0	0	0	0	24,3	0	0	0
Traslado	f	0	0	0	0	12	0	0	0
	%	0	0	0	0	32,4	0	0	0
Trabajo	f	0	0	0	11	0	0	0	0
	%	0	0	0	25,6	0	0	0	0
Extensión	f	0	0	0	0	0	0	0	7
	%	0	0	0	0	0	0	0	28
Interdisciplinariedad	f	0	0	0	0	3	0	0	0
	%	0	0	0	0	8,1	0	0	0
Integración	f	0	0	0	0	0	0	0	10
	%	0	0	0	0	0	0	0	40
Resiliencia	f	0	0	0	0	0	6	3	4
	%	0	0	0	0	0	16,2	10	16
Autoestima	f	0	5	0	2	0	8	7	0
	%	0	8,9	0	4,6	0	21,6	23,3	0
Estrés	f	0	0	0	6	0	0	0	0
	%	0	0	0	13,9	0	0	0	0
Duelo	f	0	0	0	0	0	0	5	0
	%	0	0	0	0	0	0	16,7	0
Alquiler	f	0	0	0	3	0	0	0	0
	%	0	0	0	7	0	0	0	0
Sustento	f	0	0	0	5	0	0	0	0
	%	0	0	0	11,6	0	0	0	0
Transporte	f	9	0	0	0	0	0	0	0
	%	47,4	0	0	0	0	0	0	0
Estudio	f	0	15	0	4	0	0	0	0
	%	0	26,8	0	9,3	0	0	0	0
Exámenes	f	0	9	0	0	0	0	0	0
	%	0	16,1	0	0	0	0	0	0
Inexistente	f	3	6	5	7	2	0	0	0
	%	15,8	10,7	100	16,4	5,4	0	0	0

Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se observa en la tabla 63, los estudiantes utilizan principalmente el lenguaje para transmitir a los distintos agentes las situaciones adversas que presentan. En numerosas

ocasiones, los entrevistados utilizan expresiones como: *Se lo comenté a (Entrevista, alumna 6); le dije que (Entrevista, alumna 7); o le conté a (Entrevista, alumno 5).*

El alumno 1, ante la necesidad de utilizar el transporte público por vivir alejado del centro de estudios, recurre al MECD en busca de una beca o ayuda financiera. Sin embargo, a causa de no cumplir los requisitos exigidos por la convocatoria de becas no recibe ningún tipo de ayuda económica por parte del MECD. Este hecho, le insta a recurrir a su padre, como miembro sustentador de la familia, para que le costee el transporte público que le permite trasladarse desde su domicilio familiar hasta la Universidad de Sevilla. En palabras del alumno:

*Mi padre me pagaba el bonobus todos los meses, pero es que eso de venir de fuera, ya no solo es el gasto... sino la desgana, la pérdida de tiempo... no podía quedarme hasta tarde haciendo los trabajos, los madrugones por la mañana... y todo porque no había demasiados autobuses del pueblo a Sevilla (...) Quizá si hubiese recibido una beca me hubiese buscado un piso en Sevilla, compartido habitación... (Entrevista, alumno 1).*

Tras analizar su discurso, cabe destacar que el código “transporte” adquiere la mayor puntuación, con un 47,4%.

El alumno 4 también se caracteriza por presentar dificultades económicas ante la inexistencia de una beca o ayuda financiera por parte del MECD. Esta situación genera en el estudiante la necesidad de buscar ofertas de trabajo a través de distintos portales web, como LinkedIn o Infojobs (25,6%). Según el estudiante estos portales disponen de multitud de sugerencias de ofertas laborales que pueden encajar con cualquier perfil.

Cabe recordar que el alumno 4 recibe sustento por parte de su familia, quien le proporciona alimento, ropa o cualquier elemento básico que se necesita para vivir. Además, la familia costea el alquiler del piso donde reside el estudiante, haciendo un gran esfuerzo económico para que éste pueda estudiar la carrera deseada. De acuerdo con la tabla 63, los códigos “sustento” y “alquiler” adquieren una puntuación de 11,6% y 7% respectivamente en el discurso del estudiante.

Con la intención de ayudar a su familia, el estudiante decide compaginar estudios con trabajo, a pesar del esfuerzo personal que esto le supone. En numerosas ocasiones acude a sus compañeros de clase para que le ayuden a resolver dudas sobre las materias cursadas, ya que su asistencia a clase se ve reducida y, por ende, la comprensión del

contenido de algunas asignaturas. Según el discurso del estudiante, éste busca ayuda académica por parte de sus compañeros, quienes deciden facilitarle el estudio ofreciéndole apuntes e incluyéndolo en cualquier grupo de trabajo que se conforma en clase para la realización de actividades grupales. Esta ayuda permite reducir el estrés del estudiante (13,9%) y aumentar su autoestima (4,6%), ya que considera a sus compañeros un punto de apoyo emocional y académico.

El alumno 2 corrobora esta afirmación a lo largo de su discurso, pues ante la dificultad de las materias cursadas los compañeros de clase se muestran amables y serviciales. Gracias a las frases motivadoras que utilizan dichos compañeros, el estudiante se anima y esfuerza por aprobar las asignaturas, a pesar de obtener resultados negativos a causa de la gran cantidad de faltas de ortografía que comete en los exámenes. Si analizamos la tabla 63, observamos que código “estudio” adquiere una puntuación del 26,8% en el discurso del estudiante.

Según el alumno 2, compartir horas de estudio con un compañero capaz y así tener la posibilidad de resolver dudas en cualquier momento, facilita el estudio. Por ello, en la época de exámenes prefiere reunirse con otros compañeros de clase en alguna biblioteca o sala de estudio. Es más, el alumno afirma haber establecido un horario con varios compañeros para aprovechar el tiempo al máximo y poder superar con éxito las asignaturas:

*Los descansos [que establecía con mis compañeros en el bunker] eran el mejor momento para resolver dudas. Solían ser dos, de 18:00 a 18:30h y de 20:00 a 20:30h, aproximadamente. Eso sí, reconozco que más de un día eran tres o cuatro descansos, pues podíamos pasar la noche allí (...) Recuerdo apuntar mis dudas en un papel y luego solucionarlas todos juntos (Entrevista, alumno 2).*

Cabe recordar que el alumno 2 también acude a otros agentes en busca de apoyo académico. Entre ellos, destaca a su hermana, que estudió Magisterio en la propia Universidad de Sevilla. Este agente le facilita apuntes, esquemas y trabajos realizados en su etapa de estudiante y se muestra dispuesta a resolver cualquier duda que presenta el estudiante durante su transcurso universitario. Según el estudiante, el material académico proporcionado por la hermana le sirvió de ayuda en determinadas ocasiones, aunque Magisterio correspondía a un plan antiguo, por lo que algunos contenidos de las

asignaturas no coincidían o incluso las asignaturas que cursaba el estudiante eran de nueva implantación.

En busca de obtener bibliografía válida y efectiva para aprobar las materias el estudiante acudía a la página web de la universidad y se descargaba cada una de las guías docentes que conformaba el plan de estudios. Además, el estudiante acudía a tutorías para que los profesores le facilitasen material complementario que le sirviese de ayuda. Según el estudiante algunos profesores mostraban más interés que otros, pues no solo le ofrecían material académico, sino que destinaban su tiempo a la resolución de dudas.

Cabe destacar que el alumno 2 acudía a tutorías cuando se acercaba la época de exámenes o suspendía algún examen por no superar los requisitos mínimos (16,1%). El estudiante afirma que no tenía ningún problema a la hora de realizar exámenes tipo test. Sin embargo, el problema estaba en los exámenes de desarrollo, donde tenía que redactar de forma clara, ordenada y concisa los contenidos de las materias. Según el estudiante siempre se les había ajustado los exámenes a sus necesidades y no entendía por qué en la universidad esta adaptación no era posible.

*Lo que realmente no entiendo es por qué me estuvieron apoyando durante toda la etapa de Educación Primaria y Secundaria y luego, en la universidad, sobre todo en este Grado, no me apoyaron. ¿Para qué te adaptan los exámenes en selectividad y te dan más tiempo, si luego llegas a la universidad y no existe ningún tipo de adaptación? O, al menos, a mí no me la ofrecieron (Entrevista, alumno 2).*

A causa de los suspensos, la autoestima del estudiante se ve dañada y encuentra en la familia un punto de apoyo emocional, ya que le anima a continuar sus estudios y le propone alternativas para superar con éxito la etapa universitaria. En palabras del alumno: *Mi familia me animó a que continuase, me ofreció distintas alternativas como apuntarme a una academia, recibir clases particular, hacer el curso de nivel de inglés B1 durante el verano... (Entrevista, alumno 2).*

En el caso de la alumna 6, podemos ver la importancia que adquiere el apoyo emocional para la resolución de la problemática del abandono universitario, ya que al sentirse alejada de su familia y entorno más próximo llega a plantearse abandonar la universidad. Bien es cierto, que la alumna se incorpora tardíamente al sistema universitario, por lo que encuentra dificultades a la hora de relacionarse con sus compañeros de clase. Según la

alumna: *ya tenían trabajos fechados, exámenes fechados, la gente con apuntes... y la verdad es que me agobié un poco (Entrevista, alumna 6).*

A lo largo de su discurso, la alumna reconoce haber mantenido contacto únicamente con una compañera de clase, la cual conoció el mismo día que formalizó la matrícula. Esta es la única relación que estableció en su periodo universitario de Sevilla, ya que el resto de compañeros no mostraba interés por integrarla en el grupo clase, es más, *percibía que había un ambiente muy competitivo (Entrevista, alumna 6).*

Ante esta situación, la estudiante acude a su familia y grupo de amigas, quienes la escuchan y animan a permanecer en la universidad un poco más de tiempo. Estos agentes consideran que cualquier estudiante universitario necesita un periodo de adaptación para aceptar la nueva situación de vivir alejado de su entorno familiar. Bajo esta premisa, adquiere el valor el código de “resiliencia”, con una puntuación del 16,2% en el discurso de la alumna.

El alumno 8 también presenta dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario, pues no consigue hacer amistades entre sus compañeros de clase. Ante esta situación acude a su familia en busca de ayuda. Es su madre quien le propone ser paciente y realizar alguna actividad de extensión universitaria que le permita conocer gente nueva e integrarse en el grupo clase. Si analizamos la tabla 63, podemos ver cómo el código “Extensión” alcanza una puntuación del 28% en el discurso del alumno.

Cabe destacar que el alumno 8 siempre ha practicado deporte y parte de sus amistades las creó jugando al baloncesto. Por este motivo, el alumno optó por inscribirse al servicio de deportes, en busca de conocer gente que compartiese las mismas aficiones. El SADUS le permitió lograr su objetivo, aunque los compañeros con los que practicaba deporte no estudiaban su misma titulación, ni siquiera en el mismo campus: *Me apunté al SADUS para conocer nueva gente. Así lo hice, conocí a varias personas, pero no eran de mi clase. Es más, no estudiaban ni el mismo Grado que yo (Entrevista, alumno 8).*

La alumna 7 recurre al SACU siguiendo la recomendación de una profesora que le insta a buscar ayuda psicológica tras el fallecimiento de su madre. Dicho servicio le facilita el contacto de una psicóloga experta en duelo. Sin embargo, la alumna prefiere acudir a una psicóloga de confianza que le recomendaron hace tiempo.

A lo largo de su discurso, la alumna reconoce haber acudido a distintas sesiones de psicoterapia, en las cuales realizaba diferentes tareas que le permitían adquirir estrategias para superar la tristeza y adaptarse a un medio en el que su madre estaba ausente. Según la alumna, estas sesiones eran dolorosas ya que tenía que identificar el significado de sus lágrimas y expresar sus sentimientos.

Además, la alumna recibe apoyo emocional por parte de su pareja que la escucha y asesora en cualquier decisión que toma durante su trayectoria universitaria. Según la tabla 63, el apoyo emocional que proporciona la pareja es condición para la autoestima, que adquiere una puntuación de 23,3% en el discurso de la alumna.

Analizando el discurso de la alumna 5 observamos que, en ocasiones, el apoyo que ofrece la familia es inexistente. Algunos padres no están de acuerdo con la decisión tomada por sus hijos y, en vez de dialogar con ellos para que continúen sus estudios, llegan incluso a retirarles la palabra. Ante esta situación, los estudiantes buscan apoyo en otras figuras en la que encuentran la escucha necesaria e incluso alguna propuesta para hacer frente a la problemática que presentan. Bajo esta premisa, la alumna 5 acude a sus amistades, las cuales le muestran la interdisciplinariedad que podrían llegar a tener las asignaturas de ciertos Grados. Este hecho permitiría a la alumna solicitar un traslado de expediente el próximo curso a otra titulación de la misma rama y convalidar asignaturas. Además, gracias a la ayuda de internet la alumna es capaz de conocer cuáles son los requisitos exigidos por otras universidades para solicitar traslado de expediente y poder cursar la carrera deseada.

Por último, no podemos olvidarnos del alumno 3 que decide hacer frente a la pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia incorporándose al mercado laboral.

*[Mis padres] ya tenían suficiente con sus problemas económicos, e incluso... emocionales. Mi padre se sentía mayor para encontrar trabajo. ¿Qué empresa lo iba a escoger a él? Esa era su máxima preocupación. Además, mi madre es ama de casa, nunca ha trabajado. ¿Se iba a poner a trabajar ahora? ¿Con cincuenta... y tantos años? (Entrevista, alumno 3).*

Estos motivos conducen al estudiante a tomar una decisión por sí mismo, aceptando todas sus consecuencias.

### 3. TIPO DE PRIVILEGIACIÓN QUE REALIZAN LOS ESTUDIANTES DURANTE EL PROCESO DE ABANDONO UNIVERSITARIO

En este apartado abordamos el objetivo específico 6.2. *Analizar el tipo de privilegiación que realizan los estudiantes durante el proceso de abandono universitario*, pues nos interesa conocer el motivo por el cual decide elegir un determinado agente mediador para hacer frente a las situaciones adversas que se le presentan. Cabe destacar que, nos servimos de diagramas de flujo que permiten mostrar la conexión existente entre los indicadores: “figura a la que recurre el estudiante para pedir ayuda” y “motivos de elección”.

En primer lugar, analizamos por qué motivo los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio deciden elegir a un determinado miembro de su unidad familiar.

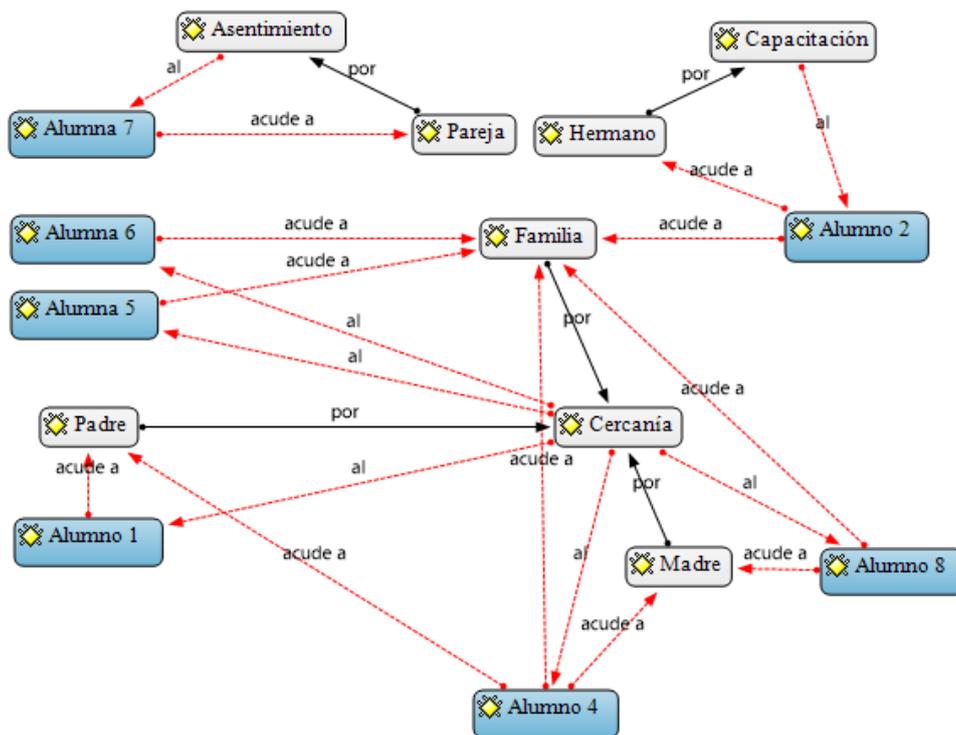


Figura 30. Motivos de elección de los estudiantes que acuden a la unidad familiar

Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se observa en la figura 30, la mayor parte de los estudiantes acuden a su familia por considerarla un agente cercano y/o capaz de prestar ayuda ante situaciones adversas. Por ejemplo, el alumno 2 acude a su hermana para hacer frente a la dificultad de las

materias cursadas, ya que ésta finalizó la carrera de Magisterio en la propia Universidad de Sevilla.

*Cuando los dos coincidíamos en casa nos sentábamos en la mesa del comedor y allí pasábamos las horas, explicándome el temario e incluso ayudándome a realizar actividades (...) Ella siempre acudía a sus apuntes -que los tiene guardados en su cuarto- y bueno... para ella son sagrados. Aún los sigue utilizando cuando tiene que diseñar Unidades Didácticas para sus alumnos (Entrevista, alumno 2).*

También existen estudiantes que acuden a un determinado agente en busca de asentimiento. Éste es el caso de la alumna 7 que, ante el fallecimiento de su madre, acude a su pareja en busca de un gesto que apruebe su proceder. Según argumenta la alumna: *en ningún momento dudé de que apoyaría mi decisión (Entrevista, alumna 7).*

A continuación, analizamos por qué motivos los estudiantes acuden a su grupo de iguales durante el proceso de abandono universitario.

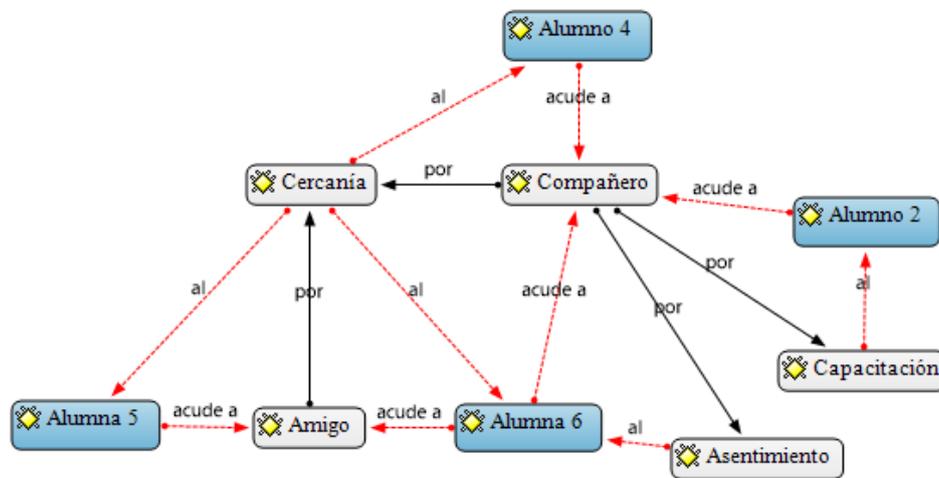


Figura 31. Motivos de elección de los estudiantes que acuden al grupo de iguales

Fuente: Elaboración propia (2020)

Al igual que sucede con la unidad familiar, los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio consideran a sus amistades personas cercanas, que favorecen la escucha activa. Según el alumno 4: *Es con los que más te juntes y con los que más confianza tienes... es a ellos a los que, al final, acudes (Entrevista, alumno 4).*

Además, algunos estudiantes recurren a sus compañeros de clase por considerarlos cercanos y capaces de ayudarles a hacer frente a las situaciones adversas que vivencian.

Según argumentaba el alumno 2, los compañeros de clase favorecen el estudio gracias a la ayuda académica que proporcionan durante el periodo de exámenes.

También existen estudiantes que acuden a sus compañeros de clase en busca de asentimiento, pues creen que van a apoyarles en su decisión de abandonar la universidad.

*Cuando le comenté [a mi compañera de clase] que dejaba la carrera, no se sorprendió. Es más, me animó a que volviera a casa. Ella veía que yo no estaba bien, creía que era la mejor opción (Entrevista, alumna 6).*

En la siguiente figura, analizamos por qué motivos los estudiantes acuden a la propia Universidad de Sevilla en busca de ayuda.

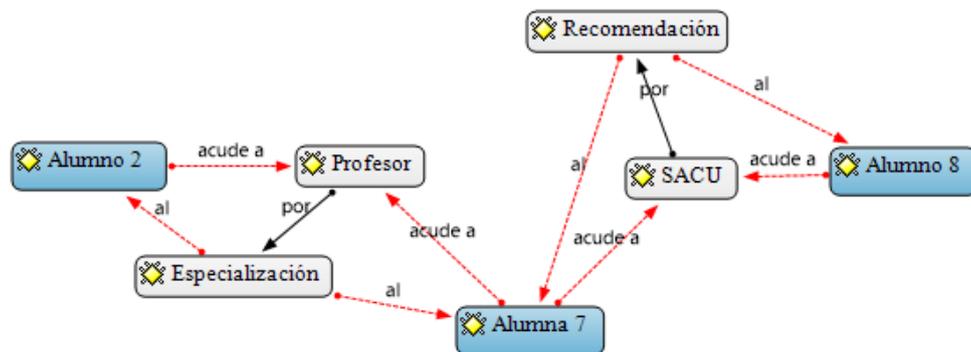


Figura 32. Motivos de elección de los estudiantes que acuden a la propia universidad

Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se observa en la figura 32, el alumno 2 acude a sus profesores al considerarlos expertos en las materias que cursa. Pues, como personal docente deben tener la capacidad de resolver cualquier duda académica que se le presente al estudiante. Éste estudiante llega a preguntarse: *¿A quién mejor que acudir que al profesor que te imparte una asignatura? Supuestamente, es quien mejor te puede ayudar a superarla (Entrevista, alumno 2).*

Ante la presencia de dificultades personales, adquiere valor la figura del SACU, a la cual acuden los estudiantes por recomendación de los propios profesores.

*Cuando fui a una tutoría, a revisar un examen que había suspendido, me derrumbé. La profesora me preguntó que me pasaba y le comenté mi situación. Ella fue quien me habló*

*por primera vez del Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (Entrevista, alumna 7).*

Por otro lado, analizamos el motivo de elección de los estudiantes que acuden a un determinado agente externo a la propia universidad.

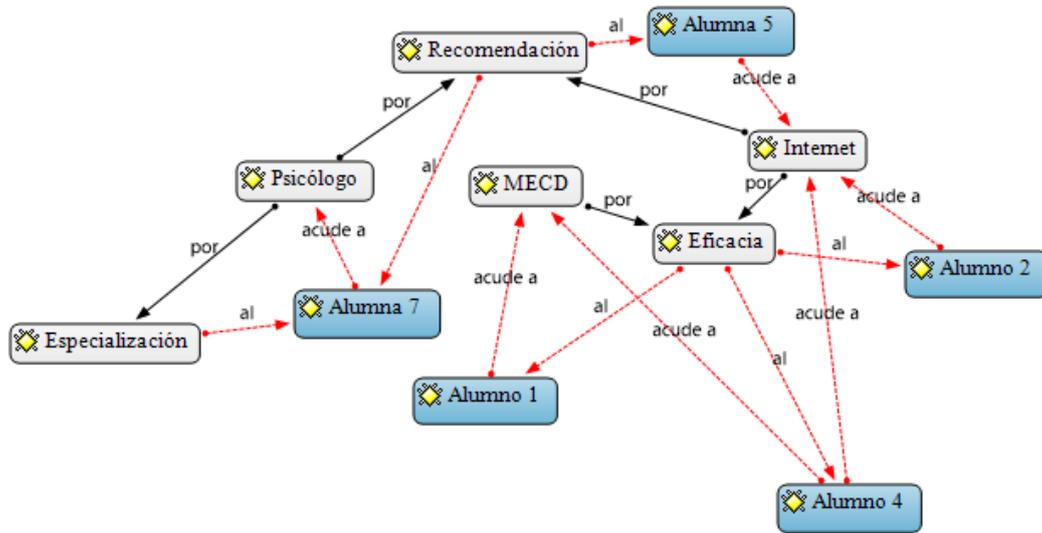


Figura 33. Motivos de elección de los estudiantes que acuden a un agente externo

Fuente: Elaboración propia (2020)

La figura 33 muestra cómo los alumnos que presentan dificultades económicas acuden al MECD por su eficacia en la resolución de la problemática. Pues, este agente ofrece becas y ayudas al estudio con la intención de garantizar que ningún estudiante abandone la universidad por motivos económicos.

Tal y como argumenta el alumno 4, para beneficiarse de una beca o ayuda del MECD el estudiante debe cumplir una serie de requisitos que responden a su rendimiento académico y a la renta familiar. Desafortunadamente, no todos los estudiantes cumplen dichos requisitos por lo que acuden a diferentes páginas webs en busca de ofertas de trabajo que le permitan incorporarse al mercado laboral.

*Hoy día no debería haber ningún estudiante que se quede sin estudiar por problemas económicos, las becas [del Estado] deberían ser accesibles a todos, independientemente del nivel de renta o de las notas académicas que obtengas. Yo nunca recibí una beca a causa de la renta familiar, por lo que me vi en la necesidad de buscar trabajo (Entrevista, alumno 4).*

Conviene recordar que el alumno 2 también acude a Internet en busca de información sobre la titulación que cursa. Concretamente navega por la página web de la Universidad de Sevilla para visualizar las guías docentes de las asignaturas, y conocer la bibliografía que debe estudiar en cada materia.

La alumna 5 acude a Internet por recomendación de una amiga, que la insta a buscar información de otras universidades españolas que ofrezcan la titulación deseada y barajar la posibilidad de realizar un traslado de expediente el próximo curso.

Para hacer frente al fallecimiento de un familiar cercano, la alumna 7 acude a una especialista en duelo que le aconsejaron: *Finalmente decidí acudir a una psicóloga, que me había recomendado la hermana de mi madre hacía ya tiempo. Tenía buenas referencias de ella, y no era excesivamente cara (Entrevista, alumna 7).*

Como indicábamos anteriormente, existe un alumno que no acude a ningún agente mediador, para no aumentar la preocupación de sus padres, tras la pérdida del trabajo del miembro sustentador de la familia.

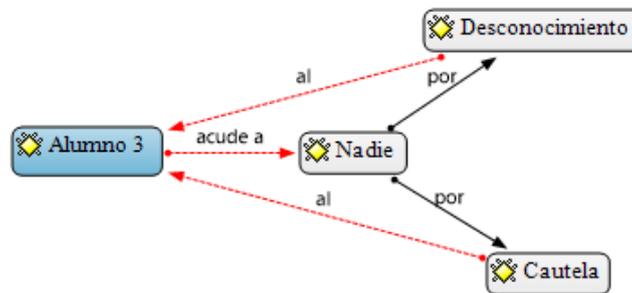


Figura 34. Motivos de elección de los estudiantes que no acuden a ningún agente mediador

Fuente: Elaboración propia (2020)

Además, el alumno 3 afirma no acudir a determinados agentes como el SACU por desconocimiento de los servicios que éste presta a la comunidad universitaria: *¿Servicio de Asistencia Universitaria? Yo no sabía que existía ese servicio. Es más, diría que es algo nuevo (Entrevista, alumno 3).*

Como se observa en la figura 35, este hecho les sucede a otros estudiantes que reconocen no acudir a una determinada figura por desconocimiento. Y añaden a esta variable el ensimismamiento o la lejanía que muestran ciertos agentes mediadores. Sirva de ejemplo

la siguiente afirmación: *los profesores simplemente iban, impartían su clase, y ya... no mantenía ningún tipo de contacto con ellos. Solo [mantenía contacto] en las tutorías, si se me presentaba alguna duda (Entrevista, alumno 8).*

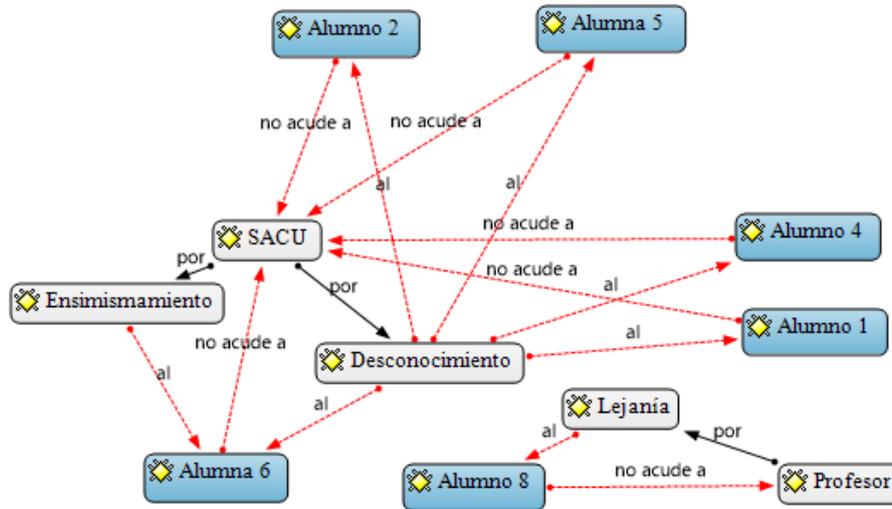


Figura 35. Otros motivos por lo que los estudiantes no acuden a un determinado agente mediador  
Fuente: Elaboración propia (2020)

#### 4. NIVEL DE INTERIORIZACIÓN QUE POSEEN LOS ESTUDIANTES DE LA AYUDA RECIBIDA

Para concluir la segunda fase del estudio, nos centramos en *estudiar el nivel de interiorización que poseen los estudiantes de la ayuda recibida*. La consecución de este objetivo específico implica analizar la variabilidad de comportamientos que desarrollan los estudiantes seleccionados en la primera fase del estudio, ante la ayuda recibida durante el proceso de abandono universitario.

Como se observa en la tabla 64, los estudiantes siguen un patrón de comportamiento que corresponde con cuatro códigos diferenciados: “autonomía”, “voluntariedad”, “actuación” e “interacción” con el entorno. Cada uno de estos códigos se muestra con una frecuencia (f) determinada en el discurso de los estudiantes. Con la intención de mostrar la parte proporcional a ese número de veces que los estudiantes aluden a un modo de actuar u otro, transformamos los datos en porcentajes (%).

**Tabla 64**

Modo de actuar de los estudiantes ante la ayuda recibida

Ayuda recibida	Modo de actuar							
	Autonomía		Voluntariedad		Actuación		Interacción	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Escucha</b>	0	0	7	24,1	50	38,8	24	36,9
<b>Información</b>	0	0	0	0	26	20,2	0	0
<b>Asistencia</b>	0	0	0	0	7	5,4	0	0
<b>Asesoramiento</b>	0	0	0	0	26	20,2	0	0
<b>Emocional</b>	0	0	0	0	15	11,6	13	20
<b>Psicológica</b>	0	0	0	0	5	3,8	0	0
<b>Económica</b>	0	0	17	58,7	0	0	0	0
<b>Académica</b>	0	0	0	0	0	0	28	43,1
<b>Inexistente</b>	23	100	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia (2020)

Según la tabla 64, los estudiantes que no reciben ningún tipo ayuda por parte de un agente mediador muestran autonomía en la resolución de la problemática del abandono universitario. Es decir, dichos estudiantes se ven abocados a actuar por sí mismos y tomar sus propias decisiones, en ocasiones de manera acertada. Sirva de ejemplo la alumna 5 que, a pesar de no recibir el apoyo necesario por parte de su familia, decide abandonar la titulación: *Ahora lo pienso y creo que hice lo mejor. No quiero ser una de esas personas que se encuentran atrapadas en una vida que odian, por no decepcionar a la familia* (Entrevista, alumna 5).

Cuando el estudiante recibe ayuda económica se activa el código de voluntariedad (58,7%). Pues, dicha ayuda induce al estudiante a actuar sobre la problemática que presenta. Sin embargo, teniendo en consideración las circunstancias que le rodean, el estudiante estima que no es conveniente invertir más tiempo, energía y recursos en una titulación universitaria. Según argumenta el alumno 1: *Al principio hacia el esfuerzo de ir, pero luego... preferí dejar la universidad. Tampoco es que estuviese muy contento con la carrera...* (Entrevista, alumno 1).

Aquellos estudiantes que reciben información (20,2%), asesoramiento (20,2%) y asistencia (5,4) durante su transcurso universitario logran actuar ante la presencia de una problemática que conduce al abandono. Sin embargo, este tipo de ayuda no permite que el estudiante interaccione con el contexto universitario. Es el caso del alumno 8, que a pesar de acudir al SADUS para realizar actividades deportivas, y establecer así relación con compañeros de clase, solo conoció a estudiantes de otros campus. Para que se produzca la interacción es necesario que el estudiante reciba apoyo emocional (20%) y

académico (43,1%) durante toda su trayectoria universitaria. Así lo corrobora el alumno 2:

*Considero que me esforcé mucho para superar las distintas asignaturas, buscaba ayuda en mis compañeros, en mi hermana, e incluso en mis propios profesores. Creía que ellos serían capaces de ayudarme. Pero, sin embargo, ellos [profesores] no consentían que yo tuviese faltas de ortografía (Entrevista, alumno 2).*

Cabe destacar que la escucha está relacionada con el código de voluntariedad (24,1%), actuación (38,8%) e interacción (36,9%) ya que para cualquier agente que pretenda ayudar a un estudiante, resulta esencial la escucha a fin de conocer la problemática que éste presenta.

Seguidamente tratamos de conocer que agente mediador es más efectivo en la resolución de la problemática del abandono, gracias a la valoración que realizan los estudiantes seleccionados en la primera fase del estudio.

Como se observa en la tabla 65, existen cuatro acciones que aumentan la eficacia de la ayuda recibida. Dichas acciones corresponden con los códigos: mostrar “interés”, ofrecer un “incentivo”, buscar “alternativas” y actuar como “guía” durante el proceso de abandono universitario. A continuación, mostramos la frecuencia (f) en que los estudiantes aluden a una determinada acción u otra. Dicha frecuencia se transforma en porcentajes (%) con la intención de mostrar la parte proporcional a ese número de veces que los estudiantes aluden a un código u otro para valorar a una determinada figura.

**Tabla 65**

Valoración de una figura efectiva, que permite aumentar la eficacia de la ayuda

Agente mediador	Actuación							
	Interés		Incentivo		Alternativas		Guía	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Familia</b>	23	51,1	4	15,4	12	15,9	0	0
<b>Padre</b>	3	6,7	12	46,2	0	0	0	0
<b>Madre</b>	4	8,9	7	26,9	3	3,8	0	0
<b>Hermano</b>	2	4,4	0	0	5	6,5	0	0
<b>Pareja</b>	0	0	0	0	2	2,5	6	25
<b>Amigo</b>	7	15,6	0	0	4	5,1	0	0
<b>Compañero</b>	6	13,3	0	0	21	27,2	0	0
<b>Profesor</b>	0	0	0	0	1	1,3	18	75
<b>SACU</b>	0	0	0	0	3	3,9	0	0
<b>Psicólogo</b>	0	0	0	0	9	11,7	0	0
<b>MECD</b>	0	0	3	11,5	0	0	0	0
<b>Internet</b>	0	0	0	0	17	22,1	0	0

Fuente: Elaboración propia (2020)

Cabe destacar que el agente mediador que muestra mayor interés hacia el estudiante es la familia, al adquirir un porcentaje de 51,1%. A este agente le siguen las amistades (15,6) y compañeros de clase (13,3%) que tratan de apoyar a los estudiantes durante su trayectoria universitaria.

Ante la presencia de dificultades económicas, los padres tratan de ofrecer incentivos a los estudiantes con la intención de mostrarles una motivación adicional que permita aumentar su participación en el sistema universitario. Conviene recordar el discurso del alumno 1, que afirma asistir a la universidad durante un largo periodo de tiempo gracias a la ayuda económica que le ofrece su padre:

*Mi padre me pagaba el bonobus todos los meses (...) En numerosas ocasiones, me daba dinero para comer en la universidad, o algún bar cercano, y así no tener que cargar con el tupper (...) Tratando de satisfacerle, al principio hacia el esfuerzo de ir, pero luego... (Entrevista, alumno 1)*

Tal y como recoge la tabla 65, la figura del padre es la que ofrece mayores incentivos a los estudiantes, al adquirir una puntuación del 46,2%. Según argumenta el alumno 4, la ayuda económica que ofrece ésta figura permite asumir numerosos gastos, como el alquiler de la vivienda en la que reside. Siendo la madre quien proporciona ayuda para su sustento, tratando de cubrir los gastos de alimentación, higiene personal, menaje y ropa.

Por otro lado, conviene señalar que todos los agentes mediadores, a excepción del MECD ofrecen distintas alternativas a los estudiantes para hacer frente a la problemática de abandono universitario. Según el discurso de los estudiantes que conforman la segunda fase del estudio, los agentes que proporcionan mayor número de alternativas son los compañeros de clase (27,2%). *El hecho de que exista una persona o un equipo de profesionales que estén dedicados a mostrarte las alternativas que tienes, creo que eso es un gran beneficio (Entrevista, alumna 5).*

Además, existen dos figuras que guían la acción de los estudiantes durante el proceso de abandono universitario. Dichas figuras son el profesorado de la Universidad de Sevilla (75%) y la pareja de los estudiantes (25%). Ambas actúan como guías y asesoras en su proceso educativo, orientándoles en cuanto a las decisiones a tomar ante la problemática que pone en riesgo su permanencia en la universidad.

Para finalizar este apartado, mostramos cuáles son los procesos de mediación más idóneos en la resolución de la problemática del abandono universitario. Para ello, nos servimos de diagramas de flujo que permiten representar la toma de decisiones de cada uno de los estudiantes seleccionados en la primera fase del estudio. Cabe destacar que la decisión que toman estos estudiantes corresponde con los códigos “permanencia”, abandono “transitorio” y “deserción”.

En primer lugar, representamos el proceso de toma de decisiones que desarrolla el alumno 1.

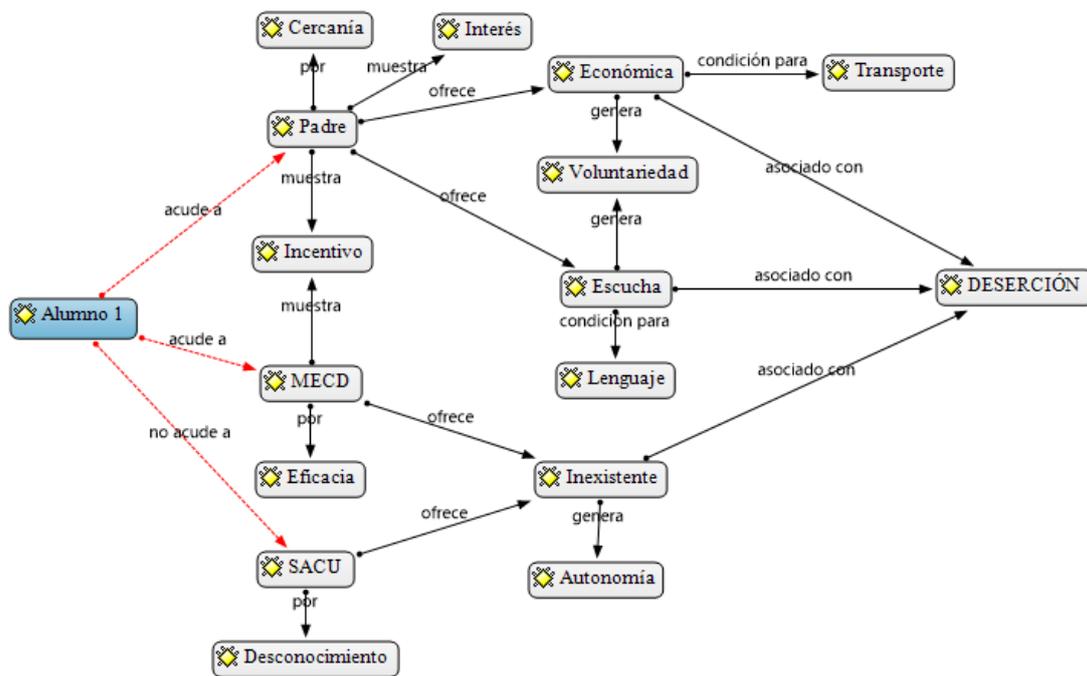


Figura 36. Toma de decisiones del alumno 1

Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se observa en la figura 36, ante la necesidad de utilizar transporte público al vivir en una localidad alejada de la facultad, el alumno 1 acude a su padre quien lo escucha y le proporciona ayuda económica para costear el transporte. Sin embargo, esta conducta de su progenitor no logra motivar lo suficiente al alumno, que decide abandonar definitivamente la universidad. Según el alumno, si hubiese recibido una beca por parte del MECD, que le hubiera ayudado a sufragar los gastos de alquiler de una vivienda en la capital, quizá hubiese continuado sus estudios.

Seguidamente, abordamos el proceso de toma de decisiones que desarrolla el alumno 2.

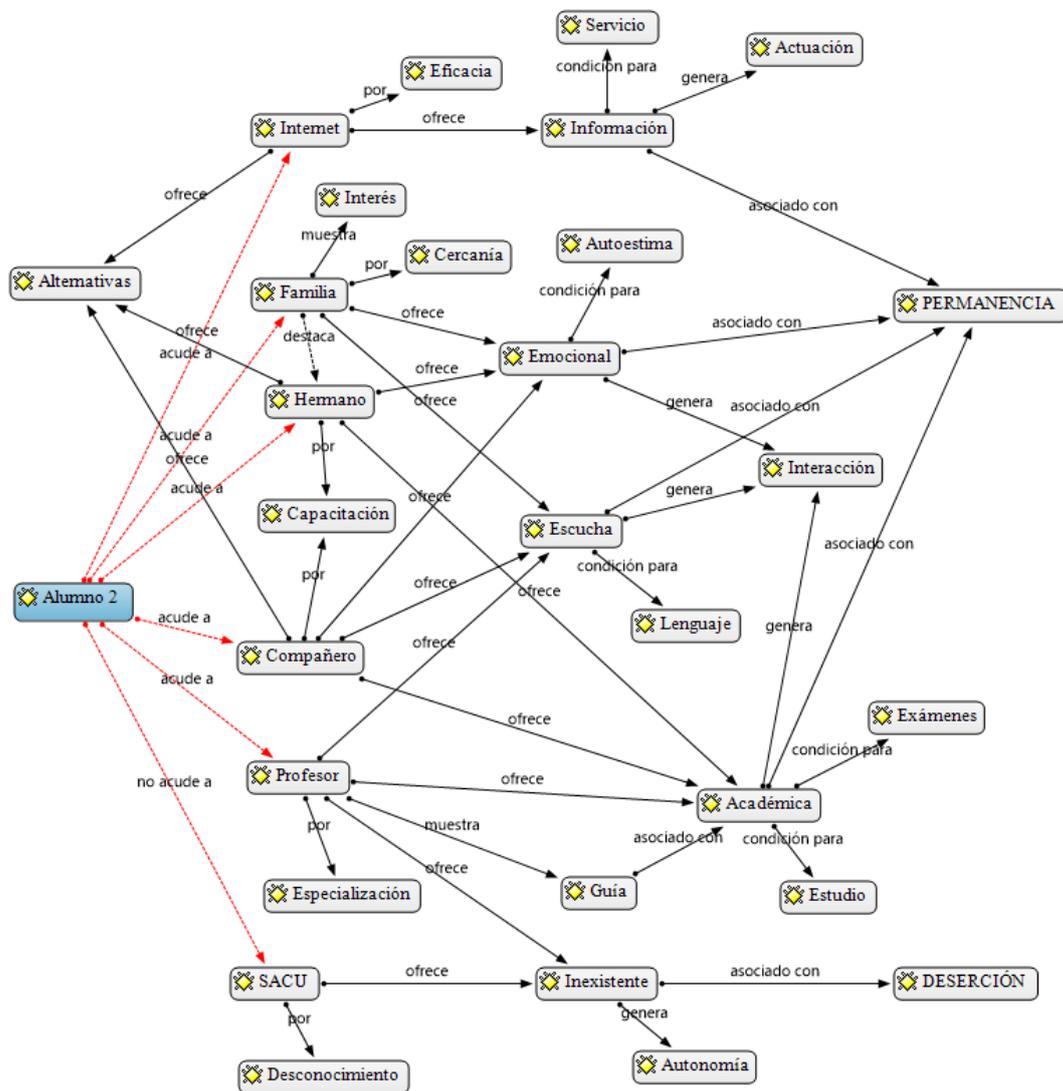


Figura 37. Toma de decisiones del alumno 2

Fuente: Elaboración propia (2020)

A causa de la dificultad de las materias cursadas, el alumno 2 se ve obligado a prolongar sus estudios más tiempo del previsto. Según argumenta en su discurso, el alumno logró permanecer en el sistema universitario gracias al apoyo académico que le proporcionaron sus profesores, algunos compañeros de clase y su propia hermana.

Concretamente, los compañeros de clase y su hermana le facilitaron apuntes e incluso actividades ya resueltas para superar el curso. Además, el alumno afirma haberse reunido con ambos agentes en numerosas ocasiones para resolver dudas de cara a los exámenes.

La mayor parte de los profesores también mostraron interés por el desempeño académico del estudiante al tratar de aclarar dudas en horario de tutoría. Había profesores que no solo se centraban en indicarle la bibliografía básica que aparecía recogida en las guías docentes, sino que también ofrecían al estudiante material complementario que le pudiese servir de ayuda. Bien es cierto, que la bibliografía básica ya la conocía el propio alumno, pues a principio de curso navegaba por la página web de la universidad tratando de localizar las guías docentes de las distintas asignaturas.

Cabe destacar que, no todos los profesores ofrecieron apoyo académico al estudiante. Es más, algún profesor le instó a abandonar el Grado a causa del elevado número de faltas de ortografía que cometía el estudiante en los exámenes. Este hecho, junto con los numerosos suspensos que recogía el expediente académico del estudiante dañaron su autoestima. Para superar esta situación, el alumno 2 buscó apoyo emocional en su familia, quien le propuso numerosas alternativas para hacer frente a tal problemática.

En la siguiente figura tratamos de mostrar el proceso de toma de decisiones que desarrolla el alumno 3.

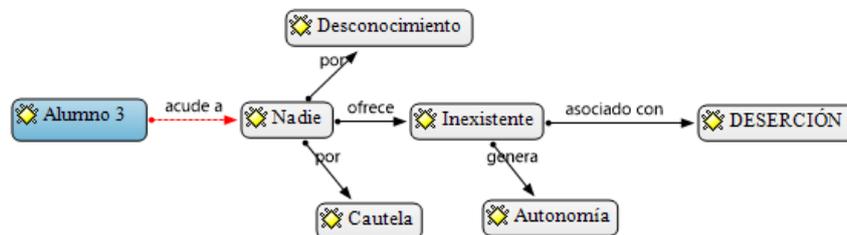


Figura 38. Toma de decisiones del alumno 3

Fuente: Elaboración propia (2020)

La figura 38 muestra que el alumno 3 no recibe ningún tipo de ayuda a la hora de hacer frente a la problemática que le sucede. Pues, ante la pérdida del trabajo del miembro sustentador de la familia el alumno decide desertar la universidad e incorporarse al mercado laboral para ayudar económicamente a su familia, aceptando todas las consecuencias que esta decisión conlleva.

A continuación, mostramos gráficamente el proceso de toma de decisiones que desarrolla el alumno 4.

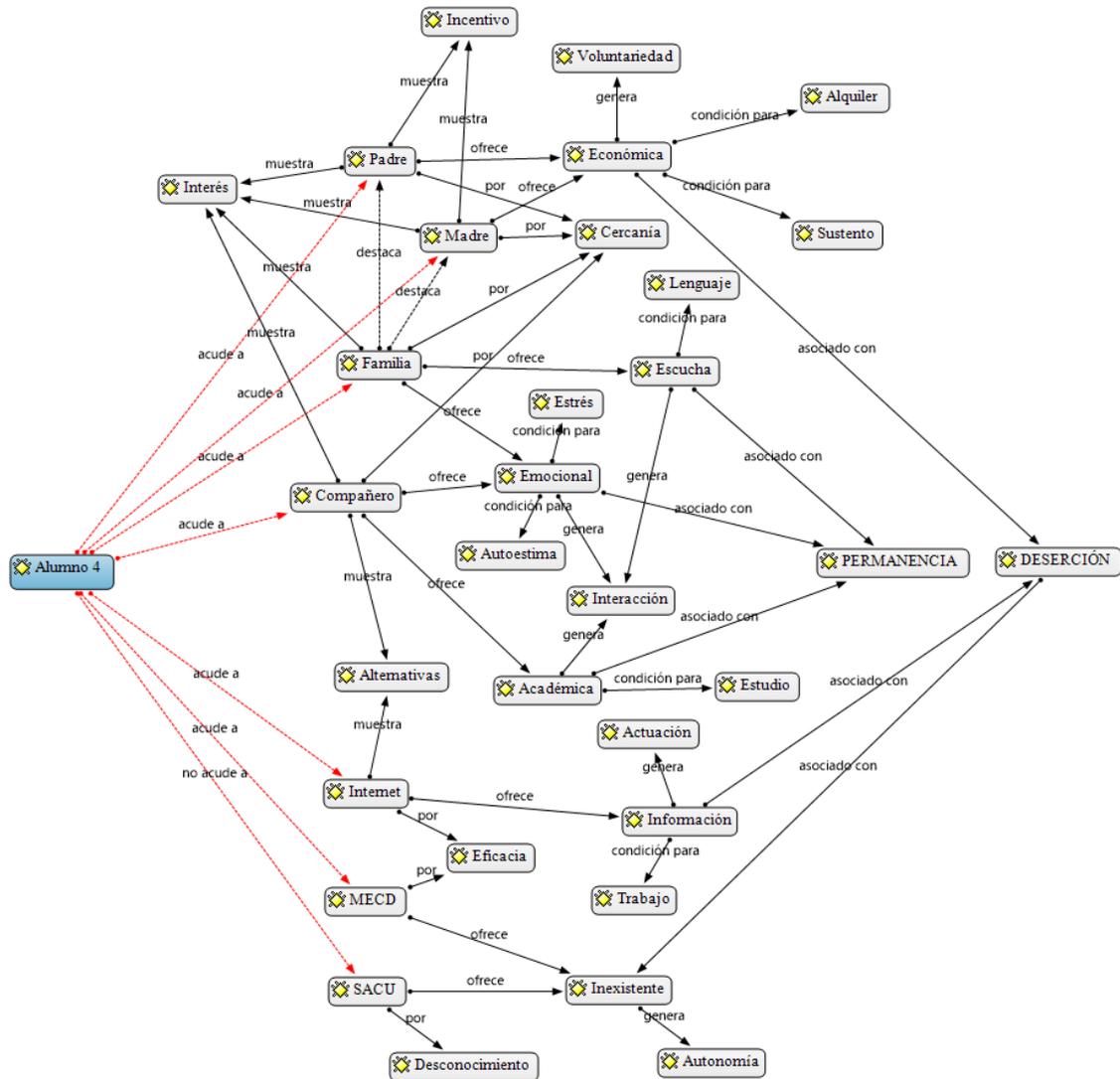


Figura 39. Toma de decisiones del alumno 4

Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se observa en la figura 39, el alumno 4 recurre al MECD para solicitar una beca o ayuda económica que le permita cursar estudios universitarios de Grado. Pero, al no cumplir con los requisitos exigidos por la convocatoria de becas, el alumno decide navegar por Internet en busca de ofertas de empleo que le permitan compaginar estudios con trabajo.

Cabe destacar que la familia presta atención y ayuda económica al estudiante. Concretamente, el padre se encarga de pagar el alquiler de una vivienda y la madre de proporcionarle sustento, al tratar de cubrir los gastos de alimentación, higiene personal, menaje y ropa.

Con la intención de ayudar a su familia, el estudiante decide incorporarse al mercado laboral. En un primer momento, trata de compaginar estudios con trabajo, a pesar del esfuerzo personal que esto le supone. Sin embargo, la falta de asistencia a clase repercute en su rendimiento académico pese al apoyo recibido por parte de sus compañeros de clase, quienes tratan de facilitarle el estudio ofreciéndole apuntes e incluyéndolo en cualquier grupo de trabajo que se conforma en clase para la realización de actividades grupales. Esta ayuda reduce el estrés del estudiante a la vez que aumenta su autoestima, aunque, finalmente, el estudiante prefiere invertir su tiempo, energía y recursos económicos fuera de la universidad.

La figura 40 refleja el proceso de toma de decisiones que desarrolla la alumna 5.

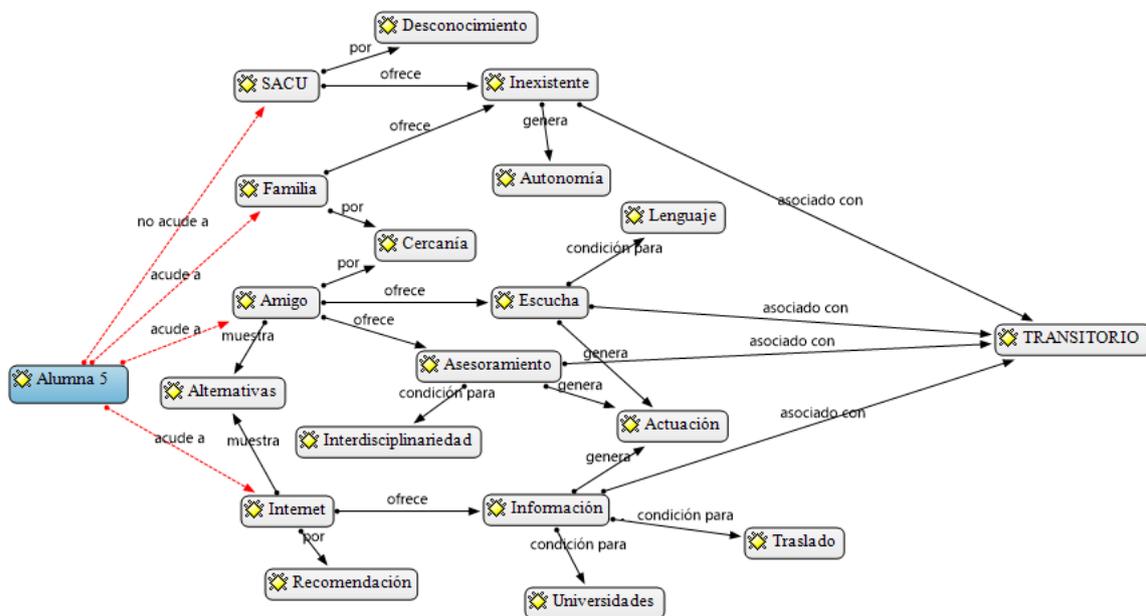


Figura 40. Toma de decisiones de la alumna 5

Fuente: Elaboración propia (2020)

Cabe destacar que la alumna 5 decide abandonar transitoriamente la universidad, a pesar de no recibir ningún tipo de apoyo por parte de su familia. Pues, considera oportuno reorientar su trayectoria universitaria en busca de la titulación deseada.

Ante la inexistencia del apoyo familiar, la alumna acude a sus amistades, tratando de encontrar la escucha necesaria e incluso alguna propuesta para hacer frente a la problemática que le sucede. Gracias a los consejos que le ofrecen los amigos, la alumna

5 logra visualizar la interdisciplinariedad que tienen las asignaturas de ciertas titulaciones. Este hecho le anima a buscar información por internet sobre otras universidades españolas y los requisitos que exigen para realizar un traslado de expediente el próximo curso.

Seguidamente, representamos el proceso de toma de decisiones que desarrolla la alumna 6.

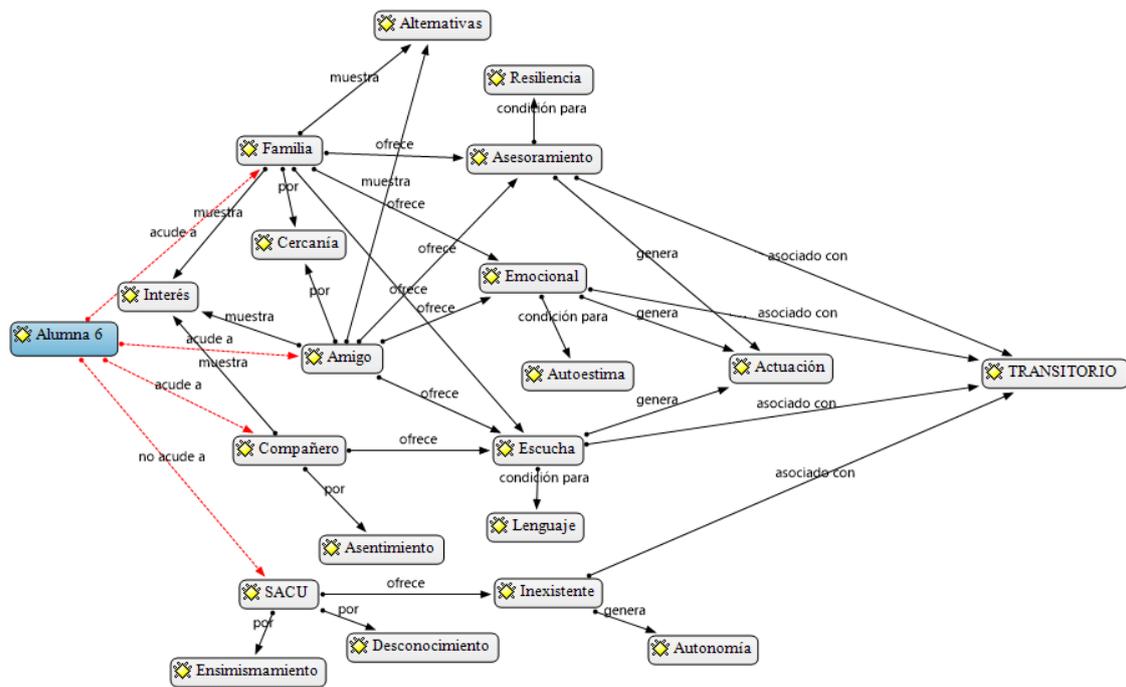


Figura 41. Toma de decisiones de la alumna 6

Fuente: Elaboración propia (2020)

Cabe recordar que esta alumna decide abandonar la universidad al sentirse alejada de su familia y entorno más próximo. A su vez, la alumna presenta dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario, pues reconoce no haber mantenido contacto con sus compañeros de clase, simplemente con una estudiante que conoció a la hora de formalizar la matrícula.

Ante esta situación, la alumna acude a su familia y amistades, que le animan a permanecer en la universidad un poco más de tiempo. Pues, todo estudiante necesita un periodo de tiempo de adaptación para aceptar la nueva situación de vivir alejado de su entorno familiar.



le facilita el contacto de una especialista en duelo. Sin embargo, la alumna prefiere acudir a una psicóloga de confianza que le recomendaron hace tiempo.

Tras acudir a distintas sesiones de psicoterapia, la alumna adquiere distintas estrategias que le permiten superar el dolor y adaptarse a un medio en el que la madre ya no está presente. Por ello, en la actualidad, se plantea retomar sus estudios para así adquirir el título de Grado.

Para finalizar, mostramos el proceso de toma de decisiones que desarrolla el alumno 8.

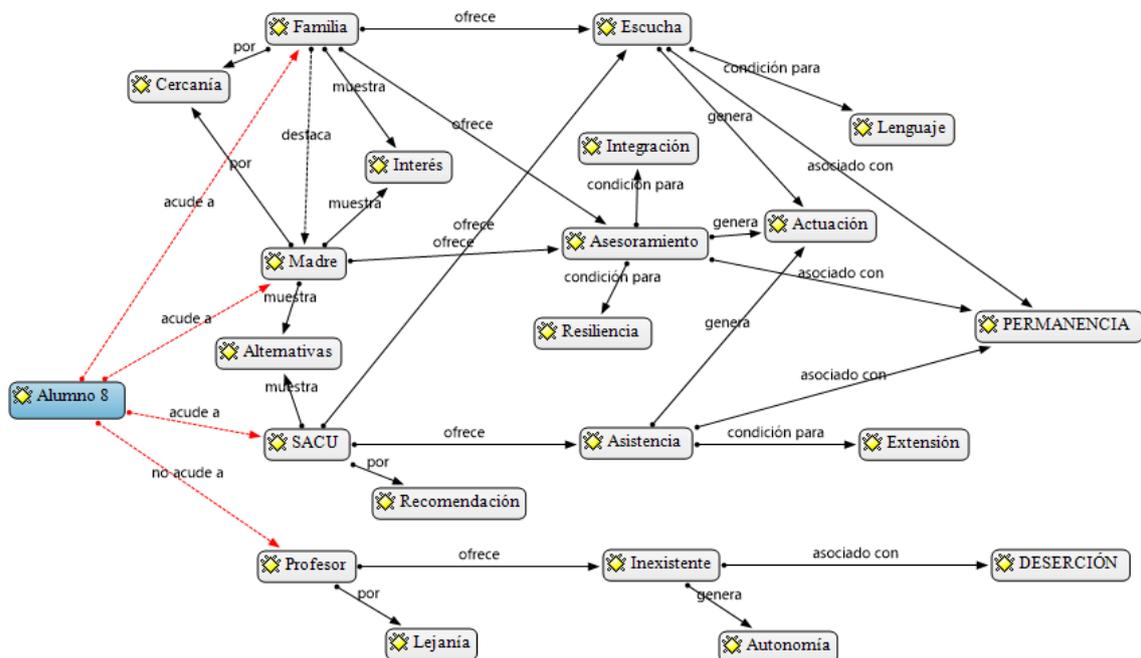


Figura 43. Toma de decisiones del alumno 8

Fuente: Elaboración propia (2020)

Cabe recordar que este estudiante presenta dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario. Por ello, acude a su familia en busca de ayuda. Es su madre quien le propone ser paciente y le anima a realizar actividades de extensión universitaria que le permitan crear nuevas amistades y así poder adaptarse al contexto.

El alumno opta por inscribirse al servicio de deportes, donde establece contacto con estudiantes que comparten sus mismas aficiones. Sin embargo, estos estudiantes no pertenecen a su grupo clase, ni siquiera al mismo campus.

Además, el estudiante señala que la atención personalizada que ofrecen los profesores en el ámbito universitario es escasa. Simplemente acuden a clase e imparten su asignatura. Si se necesita de refuerzo académico, el estudiante debe preocuparse por acudir a la sesión de tutoría.

Tras representar la toma de decisiones de los diferentes estudiantes que conforman la segunda fase del estudio, mostramos la idoneidad de los procesos de mediación en la resolución de la problemática del abandono universitario, en base a los resultados obtenidos.

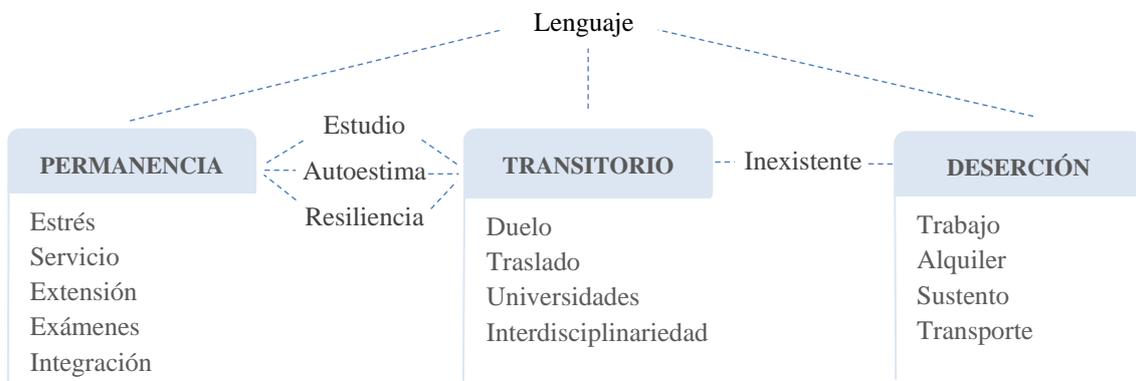


Figura 44. Idoneidad de los procesos de mediación en la resolución del abandono universitario

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados arrojados por el programa SPSS (2020)

La figura 44 señala que los estudiantes logran permanecer en el sistema universitario cuando reciben apuntes o materiales complementarios que permiten facilitarles el estudio, así como cuando se reúnen con compañeros de clase o acuden a sesiones de tutorías para resolver dudas. De acuerdo con Barrios y Torrales (2019) y Espindola et al. (2014), el desarrollo de actividades participativas, así como encontrar ayuda académica y compartir con otros reduce el estrés y aumenta la autoestima de los estudiantes, lo que contribuye a superar con éxito las materias cursadas.

Ante la dificultad de establecer relaciones con el grupo de iguales, la ayuda emocional que proporcionan la familia y las amistades aumenta la resiliencia de los estudiantes. Ambos agentes consideran esencial afrontar la situación con paciencia, así como realizar actividades de extensión universitaria de cara a conocer a otros compañeros e integrarse así en el grupo clase. Cabe recordar que la Universidad de Sevilla cuenta con un Servicio

de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU) que ofrece diversas actividades educativas, culturales o deportivas para favorecer la resiliencia académica de aquellos estudiantes que presentan dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario.

Ante el fallecimiento de un familiar cercano, los estudiantes tienden a requerir de una atención psicológica que les permita afrontar el duelo. Además, se hace imprescindible el apoyo emocional por parte de otros miembros que conformen la unidad familiar. Tener cerca a una persona que actúe como guía y asesora en el proceso de abandono universitario, especialmente a la hora de hacer frente a la problemática que pone en riesgo la permanencia universitaria, permite aumentar la autoestima del estudiante y de este modo, verse capaz de retomar sus estudios pasado un tiempo.

El abandono transitorio también sucede entre los estudiantes que no obtienen una información adecuada para elegir a los 17 o 18 años una carrera universitaria (Castejón et al., 2015; García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015). En este sentido, resulta necesario reforzar los servicios de orientación preuniversitaria, así como la información que aparece recogida en la web de las distintas universidades acerca de cómo realizar un traslado de expediente. Cabe destacar que los estudiantes deben ser conscientes de la interdisciplinariedad que poseen los grados.

En ocasiones, las instituciones, los profesores, los compañeros de clase, la familia o las propias amistades no ofrecen ningún tipo de ayuda a los estudiantes, por lo que, la decisión de abandonar sus estudios de manera transitoria o definitiva, es tomada individualmente. Conviene recordar que el abandono definitivo está asociado con la necesidad de incorporarse al mercado laboral y no poder compaginar estudios con trabajo, pues algunos estudiantes no están dispuestos a recibir ayuda económica por parte de sus padres, los cuales pretenden hacer frente al alquiler, la comida, el menaje y la ropa.

PARTE IV.  
**CONCLUSIONES**



**CAPÍTULO 8.**  
**CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS**  
**RESULTADOS**



## CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este último capítulo presentamos las principales conclusiones del estudio en base a los objetivos científicos planteados, contrastando los hallazgos con investigaciones recientes.

### **1. PRIMERA FASE DEL ESTUDIO: TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTADO QUE ABANDONA LA UNIVERSIDAD**

En primer lugar, atendemos a la fase I del estudio.

#### **1.1. CIRCUNSTANCIAS PERSONALES, FAMILIARES Y ACADÉMICAS QUE SUCEDEN EN LOS ESTUDIANTES QUE DECIDEN ABANDONAR UNA TITULACIÓN**

Para dar respuesta al primer objetivo general: *Conocer las circunstancias personales, familiares y académicas que suceden en los estudiantes que deciden abandonar una titulación*, analizamos variables de distinta índole que han permitido comprender el carácter multidimensional del fenómeno de abandono universitario. De acuerdo con Belloc et al. (2010), Elias Andreu (2008), Lizarte Simon (2017), o Tejedor y García-Valcárcel (2007), entre otros, la trayectoria universitaria de los estudiantes se ve afectada por múltiples variables personales, familiares, socioeconómicas e institucionales, relacionadas entre sí. En este sentido, podemos concluir que, en el fenómeno del abandono, incide un diverso número de variables, y que a su vez éstas se manifiestan con diferente intensidad dependiendo del contexto y el propio sujeto, dotando a tal fenómeno de un polimorfismo que implica tener en cuenta los diferentes modelos teóricos explicativos de abandono universitario para su completo estudio.

Prestando atención al modelo psicológico, analizamos aspectos personales de los estudiantes como el sexo, la edad, y el estado civil. Según los análisis descriptivos realizados en la primera fase del estudio observamos que las mujeres abandonan en mayor proporción la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla,

principalmente los grados de Educación Infantil y Pedagogía al adquirir un porcentaje del 96,5%. La edad de los estudiantes que abandonan varía entre 24 y 55 años, siendo la edad media 29 años. Y su estado civil solteros.

De todas las variables mencionadas, cabe destacar que dos de ellas (edad y estado civil) están asociadas al abandono de una titulación; así lo demuestra el contraste de hipótesis realizado en la primera fase del estudio. De acuerdo con García de Fanelli (2014) y Fonseca y García (2016) el abandono universitario afecta de manera sustancial a estudiantes con edades superiores a 25 años, ya que este alumnado no solo centra su atención en estudiar una titulación, sino que destina parte de su tiempo a trabajar.

Por otro lado, y en base a los resultados obtenidos, podemos afirmar que la mayor parte de estudiantes que abandonan la facultad objeto de estudio están solteros. Sin embargo, y coincidiendo con Oloriz y Fernández (2013), el abandono universitario también afecta a otros estados civiles, como casados o divorciados.

Desde el modelo sociológico, aducimos a características familiares tales como el lugar de residencia, el tipo de vivienda, el número de hermanos que posee el estudiante, el estado civil de los progenitores, la formación académica y situación laboral de éstos. En líneas generales, los estudiantes residen con sus padres en la provincia de Sevilla. En su mayoría tienen algún hermano, llegando a alcanzar un total de 10 en la propia unidad familiar; lo que pone de manifiesto la afirmación de Casquero y Navarro (2010) o Rodríguez Urrego (2019) en cuanto a que la probabilidad de abandonar aumenta cuanto mayor es el número de hermanos en dicha unidad.

Analizando el estado civil de los progenitores, observamos que el 80% de éstos están casados y desempeñan alguna actividad laboral. Por regla general las madres desarrollan ocupaciones elementales o trabajos administrativos. Sin embargo, entre los padres destacan los oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios. Son los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte los que señalan que sus padres trabajan en el sector servicios o son profesionales científicos e intelectuales.

Por otro lado, conviene señalar que la figura paterna posee un nivel formativo superior en las titulaciones analizadas. Concretamente, los padres de los estudiantes que abandonan el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte poseen, en su mayoría,

formación universitaria. Sin embargo, entre las titulaciones de Educación Primaria, Educación Infantil y Pedagogía es más frecuente la posesión de estudios primarios y secundarios que la de estudios superiores.

Desde el modelo economicista, analizamos la situación laboral de los estudiantes y en el caso de estar activos, el puesto de trabajo que desempeñan. A tenor de los resultados obtenidos en los análisis descriptivos se observa que un porcentaje ligeramente superior al 50% de estudiantes están en situación activa, desempeñando ocupaciones elementales, profesiones técnicas de nivel medio o labores propias del sector servicios. Este hecho, pone de manifiesto que el grado de escolarización es usado como una condición para la incorporación de un individuo a un puesto de trabajo, y la categoría alcanzada en cuanto a la formación académica permite la obtención de un trabajo más cualificado y mejor remunerado, tal y como también señalan Cerrato et al. (2017) y Formichella y London (2013).

Finalmente, analizamos las variables institucionales que interfieren en el abandono universitario según los modelos organizacional e interaccionista. Prestamos especial atención a dos etapas marcadas en el tiempo. En primer lugar, estudiamos la trayectoria preuniversitaria de los estudiantes que abandonan una titulación para centrarnos después en la propia etapa universitaria de dichos estudiantes.

La trayectoria preuniversitaria de los estudiantes está marcada por tres variables concretas que definen la tipología de centro de procedencia, la vía de acceso a la titulación elegida y finalmente, la nota de corte que permite al estudiante iniciar dicha titulación. A partir de los resultados obtenidos, observamos que los participantes de la primera fase del estudio provienen principalmente de centros públicos. Es más, ningún estudiante del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte proviene de una institución privada.

En relación con la vía de acceso a la titulación elegida, prevalece el Bachillerato entre los estudiantes del Grado de Educación Primaria, Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Sin embargo, en el grado de Educación Infantil, el porcentaje de estudiantes que provienen de Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Superior es similar.

Analizando la nota de corte que permitió el acceso a los Grados, observamos que ésta varía notablemente entre las titulaciones. Aunque en ningún caso la media supera el 7,2. Cabe destacar que, en la mayoría de los cuestionarios, los estudiantes señalan como motivo de elección de la titulación el no poseer la nota necesaria para estudiar el Grado deseado. En este sentido, y en consonancia con Bernardo et al. (2015), Puertas y de Olivera (2017), podemos afirmar que la nota de acceso a los estudios universitarios también se presenta como una variable que influye en el abandono universitario, dado que, en ocasiones, el estudiante no puede acceder a la titulación deseada como primera opción por no poseer la calificación exigida, viéndose con ello abocado a elegir otra titulación menos acorde con sus preferencias.

A pesar de no acceder a la titulación deseada, los participantes de la primera fase del estudio señalan que sus expectativas hacia la titulación elegida eran elevadas; principalmente, entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil. Estas expectativas permitían a los estudiantes mantener un alto grado de motivación académica pues, tras incorporarse a la Facultad, mostraban disposición a estudiar, asistir a clase, participar en las sesiones y plantear dudas a los profesores. Además, los estudiantes trataban de superar las asignaturas para culminar la titulación y así poder obtener un buen trabajo. De acuerdo con Eccles et al. (1983) las expectativas hacia el éxito logran mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, aunque para ello deben sentir satisfacción por la titulación elegida, tal y como argumentan Thomas (2002), Tomás y Gutierrez (2019). Esta afirmación se corrobora al analizar la satisfacción hacia el plan de estudios que cursan los alumnos, ya que adquiere una puntuación baja. Para permanecer en la universidad, el estudiante no solo debe sentir satisfacción por la labor docente, o los servicios que ofrece la institución, también debe sentir satisfacción con la titulación elegida.

## 1.2. MOTIVOS QUE DETERMINAN EN LOS ESTUDIANTES LA DECISIÓN DE ABANDONAR UNA TITULACIÓN

En este apartado abordamos el segundo objetivo general: *Conocer los motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar una titulación*. Cabe destacar que, según los participantes de la primera fase del estudio, los motivos más influyentes en el abandono universitario son académicos, seguidos de los motivos socioeconómicos.

En último lugar se ubican los motivos personales y familiares, ya que tienen una menor repercusión en la trayectoria universitaria de los estudiantes. A pesar de ello, se consideran significativos pues, de acuerdo con Bethencourt et al. (2008), Cabrera et al. (2006), Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya (2020), hay indicios de que estas variables inciden negativamente en el desempeño académico de los estudiantes, a pesar de tener menos peso en la problemática del abandono universitario.

A tenor de los resultados obtenidos, observamos que los principales motivos familiares y personales que influyen en la trayectoria universitaria de los estudiantes son la presencia de una enfermedad y/o el fallecimiento de un familiar, ya que los estudiantes que se ven afectados por estas problemáticas, en algunos casos, tienen la necesidad de atender y cuidar de su familia, tal y como también argumentan Severiens y ten Dam (2012) y Stoessel et al. (2015). Además, y coincidiendo con Kuna et al. (2009), Moreno y Chiecer (2019), el riesgo de abandono aumenta al vivir alejado del centro de estudios o fuera del entorno familiar; un hecho también observado por Cabrera et al. (2006a) y Zanchin (2017).

Atendiendo a los motivos socioeconómicos que influyen en el abandono universitario, los datos obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que los estudiantes suelen abandonar una titulación ante la necesidad de compaginar estudios con trabajo, verse en la obligación de tener que utilizar transporte público para desplazarse al centro de estudios o no recibir una beca o ayuda financiera durante su trayectoria universitaria. De acuerdo con Íñiguez et al. (2016), los estudiantes no solo presentan dificultades ante la necesidad de cuidar de su familia, sino también a la hora de compatibilizar estudios y trabajo, ya que una titulación universitaria requiere mucho tiempo de dedicación. Por ello, el riesgo de abandono en los estudiantes que trabajan es mayor. Un riesgo también detectado por García de Fanelli y Adrogué de Deane (2015) y Sevilla et al. (2010), fundamentalmente, y coincidiendo con Sánchez-Gelabert y Elias Andreu (2017), cuando se trata de estudiantes no tradicionales.

Esta problemática de abandono, también adquiere protagonismo en los estudiantes que, a falta de recursos económicos para cubrir gastos de transporte, matrícula o materiales, se ven obligados a incorporarse al mercado laboral, tal y como también argumenta Himmel (2002). Si estos estudiantes recibiesen una beca o ayuda financiera, tendrían más posibilidades de hacer frente a los gastos que supone la universidad. Sin embargo, ante la

inexistencia de esta ayuda o la pérdida de la misma, por no cumplir los requisitos exigidos, la tasa de abandono aumenta; un efecto también observado por Arancibia y Trigueros (2019).

Entre los motivos académicos, que afectan en mayor proporción a los estudiantes, nos encontramos el descontento con los estudios y/o la preferencia por otra titulación. Según los estudiantes del Grado de Educación Infantil han iniciado una titulación que no les agrada, ya que no corresponde con sus gustos y preferencias. De acuerdo con Ahmed et al. (2015) este tipo de situaciones conlleva al estudiante a abandonar la titulación iniciada para reconducir su trayectoria universitaria. Cabe destacar que, en numerosas ocasiones, este hecho está influenciado por la escasa información preuniversitaria recibida en la etapa de Educación Secundaria (Huesca y Castaño, 2007) o una autopercepción errónea del estudiante acerca de su vida universitaria (Guay, 2010; Tinto, 1975). Las investigaciones de Delgado et al. (2019) y Del Rosal et al. (2016) hacen referencia a que los estudiantes más jóvenes no están dotados de competencias emocionales y sociales que les permitan aprovechar plenamente sus conocimientos académicos, para lograr así éxito en los estudios.

Según los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, la inadecuada gestión del tiempo también afecta en su trayectoria universitaria. En base a los resultados obtenidos y de acuerdo con Broc Caverro (2011), algunos estudiantes no logran superar una asignatura porque no dedican el tiempo necesario al estudio, prefiriendo invertir su tiempo en una actividad externa que le produzca mayor bienestar. Además, ante la necesidad de prolongar los estudios, a causa de la dificultad de las materias cursadas y/o no superar las asignaturas que dan consecución a un título universitario, los estudiantes deciden abandonar, ya que no están dispuestos a invertir tiempo, energía y recursos en una titulación que no logran superar.

### 1.3. MOMENTO EN EL QUE LOS ESTUDIANTES DECIDEN ABANDONAR UNA TITULACIÓN

A continuación, atendemos al tercer objetivo general: *Identificar el momento en el que los estudiantes deciden abandonar una titulación*. En función de los resultados obtenidos,

y partiendo de la definición de tasa de abandono dictada por el MECD (2016b)<sup>5</sup>, cabe destacar que el abandono más significativo entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación tiene lugar en cuarto curso.

Estadísticamente, este dato resulta llamativo, ya que no concuerda con la literatura analizada. Sin embargo, como consecuencia de las exigencias que supone el Plan Bolonia, los estudiantes de cuarto curso no logran cerrar expediente después de dos años de haber aprobado todas las asignaturas, por no poseer el nivel B1 de una lengua extranjera. Este nivel es un requisito de las universidades que se encuentran inmersas en el Espacio Europeo de la Educación Superior, para la obtención de la titulación.

En segundo lugar, se sitúa el abandono en primer curso. Un hallazgo coincidente con la literatura científica existente en la que se pone de manifiesto lo habitual del abandono en el primer año de estudios, debido a las dificultades de adaptación al contexto universitario que presentan algunos estudiantes (Bradley, 2017; Corominas Rovira, 2001; Daempfle, 2003; entre otros).

#### 1.4. CRONOLOGÍA DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

Logrados los objetivos anteriores, nos centramos en establecer asociaciones entre los diferentes motivos que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes y el curso académico donde se produce el abandono. De este modo, podemos alcanzar el cuarto objetivo general: *Crear una cronología del abandono universitario*.

Los análisis de correspondencia nos permiten observar que la presencia de variables personales influye en los estudiantes de primer curso, ya que deciden abandonar una titulación ante la presencia de una enfermedad que le dificulta su trayectoria universitaria. Cabe destacar que las enfermedades mentales, trastornos psicológicos u otros similares alteran la conducta, la percepción y motivación del alumnado, dificultando así su adaptación en el contexto universitario (Feixas et al., 2015; Guasch y Hernández, 2013).

---

<sup>5</sup> El Ministerio de Educación Cultura y Deporte define el concepto “tasa de abandono” como “porcentaje de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso en el curso X, matriculados en el título T, en la Universidad U, que sin haberse graduado en ese título no se han matriculado en él durante dos cursos consecutivos” (MECD, 2016, p.52).

Atendiendo a los motivos familiares, observamos que los estudiantes que residen fuera del hogar familiar o por contrario, su residencia familiar está alejada de la Facultad de Ciencias de la Educación, tienen mayor riesgo de abandonar en el primer curso académico. Entre los estudiantes de segundo curso la decisión de abandonar se asocia a la necesidad de cambiar de residencia durante su transcurso universitario pues desean mejorar su calidad de vida en un entorno que les resulte más atractivo y posea mayores servicios educativos que los ofrecidos por la Universidad de Sevilla. Para los estudiantes de tercer curso, la problemática que tiene mayor repercusión es el fallecimiento de un familiar. En consonancia con Severiens y ten Dam (2012), la presencia de esta problemática inesperada se traduce en dejar a un lado los estudios para atender a la propia familia.

En relación a los motivos socioeconómicos observamos que la necesidad de usar transporte público repercute principalmente en los estudiantes de primer año, ya que deben asumir el gasto que éste supone para poder trasladarse de su residencia habitual al centro de estudios. En segundo curso los estudiantes abandonan la universidad ante la pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia o la no obtención de una beca o ayuda financiera que le permita reducir el coste de estudios universitarios. Ante estas situaciones los estudiantes se ven obligados a incorporarse al mercado laboral y/o deciden compaginar estudios con trabajo. En concordancia con Arce et al. (2015) resulta difícil compatibilizar ambas ocupaciones, dado que requieren mucho tiempo de dedicación. Este hecho se corrobora entre los estudiantes de tercer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación, que deciden abandonar una titulación ante la dificultad de esta problemática. Entre los estudiantes de cuarto curso, el motivo socioeconómico que tiene mayor influencia es la emancipación, pues los estudiantes tienen la necesidad de gestionar sus propios bienes, sin tener que depender de la ayuda económica que puedan proporcionarles sus progenitores.

Finalmente, atendemos a los motivos académicos que repercuten en la trayectoria universitaria de los estudiantes. Cabe destacar que estos motivos no interfieren en los estudiantes de primer curso. Sin embargo, los estudiantes de segundo curso comienzan a tener dificultades académicas ante la falta de información preuniversitaria. Conviene señalar que esta variable también está presente entre los estudiantes de tercer curso, que tratan de adaptarse a una titulación que no cumple sus perspectivas iniciales al completo. Los estudiantes de cuarto curso presentan altas dificultades académicas a causa de la

complejidad de las materias cursadas que los conduce a prolongar sus estudios universitarios. Además, vivencian una falta de conexión con los docentes que genera desgaste, pérdida de energía, debilidad y fatiga, conduciéndolos al abandono universitario, tal y como también argumentan Choi y Kim (2018), Herrero et al. (2013) y Maslach et al. (2008).

## 1.5. PERFILES DE ESTUDIANTES QUE ABANDONAN UNA TITULACIÓN

Para concluir la primera fase del estudio, nos centramos en: *Identificar perfiles de estudiantes que abandonan una titulación*. Este quinto objetivo requiere de análisis de conglomerados, que permite establecer relaciones entre los diferentes motivos personales, familiares, socioeconómicos y académicos que interfieren en la trayectoria universitaria de los estudiantes.

A partir del análisis de los resultados, identificamos la existencia de ocho perfiles de estudiantes claramente definitivos. A continuación, pasamos a detallar cada uno de ellos, corroborando su influencia con la literatura científica analizada:

- *Perfil 1. Estudiantes que residen lejos del centro de estudios y tienen la necesidad de usar transporte público.*

De acuerdo con Ronconi (2018) y según los resultados obtenidos, algunos estudiantes quedan fuera del sistema universitario por no poder afrontar los gastos que les generan ir a la universidad. En la Facultad de Ciencias de la Educación, los estudiantes que viven alejados del centro de estudio deciden abandonar la titulación iniciada a causa de la necesidad de usar transporte público para poder desplazarse desde su vivienda habitual a la facultad.

- *Perfil 2. Estudiantes obligados a prolongar sus estudios a causa de la dificultad de las materias cursadas.*

Según los resultados obtenidos en esta investigación y en consonancia con Esteban et al. (2017), los estudiantes que presentan dificultades a la hora de superar las materias cursadas se ven obligados a extender su plan de estudios en el tiempo. Este hecho genera

cuadros de estrés y ansiedad en el alumnado, que llega a plantearse si posee la capacidad intelectual adecuada para superar con éxito la titulación elegida.

- *Perfil 3. Estudiantes que tienen la necesidad de trabajar ante la pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia.*

Tal y como mencionábamos anteriormente, ante la pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia los estudiantes deciden incorporarse al mercado laboral para poder hacer frente a los gastos que supone la universidad y/o ayudar económicamente a su familia. En concordancia con Lugo (2013) y Long et al. (2006), la presencia de una situación inesperada de este tipo resulta ser un condicionante para el abandono universitario de los estudiantes.

- *Perfil 4. Estudiantes que tienen la necesidad de trabajar porque no perciben una beca o ayuda financiera.*

Por otro lado, existen estudiantes que deciden incorporarse al mercado laboral al no recibir un beca o ayuda financiera que les permita costear sus estudios universitarios. De este modo, se observa que la concesión de una beca o un crédito a bajo interés constituyen factores de peso en la posibilidad de permanecer en el sistema universitario, tal y como también afirman Elias Andreu y Pérez (2014), Ishitani y DesJardins (2002), Velázquez y González (2017).

- *Perfil 5. Estudiantes que no obtuvieron información preuniversitaria adecuada para elegir una titulación.*

En general, los estudiantes no obtienen una información adecuada para elegir a los 17 o 18 años una carrera universitaria (Castejón et al., 2015; García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015). En este sentido, y en consonancia con Silver Wolf et al. (2017), se hace imprescindible una mayor información y orientación antes del acceso, que permita reducir el elevado índice de abandono temprano. Cabe destacar que los estudiantes demandan una información más detallada sobre el contenido de los estudios que van a cursar para que no se generen niveles elevados de estrés y frustración que repercutan desfavorablemente en la decisión de permanecer en la titulación elegida; así se corrobora en los resultados obtenidos de este estudio y en el de otras investigaciones como las de Bernardo et al. (2014), Meyer y Thomsen (2018).

- *Perfil 6. Estudiantes que deciden cambiar de residencia durante su trayectoria universitaria.*

En la Facultad de Ciencias de la Educación, nos encontramos diversos estudiantes que deciden abandonar una titulación al sentirse alejados de su familia y tener la necesidad de volver a su unidad familiar. De acuerdo con Jenert et al. (2017), en ocasiones resulta difícil adaptarse al entorno universitario para tener éxito académico, pues muchos estudiantes tienen la sensación de estar perdidos o de no ser capaces de formar parte de la institución durante el primer año de estudios.

- *Perfil 7. Estudiantes que sufren una situación familiar desfavorable.*

También existen estudiantes que sufren situaciones familiares desfavorables como la pérdida de un ser querido. Sí es cierto que estas situaciones ocurren en menor proporción, pero eso no significa que no interfieran en la trayectoria universitaria de los estudiantes. De acuerdo con Bethencourt et al. (2008), Cabrera et al. (2006a) y Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya (2020), los resultados obtenidos en esta investigación señalan que las variables familiares influyen negativamente en el desempeño académico de los estudiantes a pesar de tener menor peso en la problemática del abandono universitario.

- *Perfil 8. Estudiantes que presentan dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario.*

Por último, cabe destacar la presencia de estudiantes que no consiguen una completa interacción con otros agentes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación. Este hecho es consecuencia de su autopercepción hacia el entorno universitario. En este sentido, y de acuerdo Choi y Kim (2018) y Herrero et al. (2013), dicha autopercepción se constituye como una variable actitudinal que termina conformando el bienestar psicológico del estudiante, el cual muestra una baja predisposición de permanecer en el sistema.

## **2. SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO: ANÁLISIS MICROGENÉTICO DEL PROCESO DE ABANDONO UNIVERSITARIO**

Seguidamente, atendemos a la fase II con la finalidad de abordar el sexto y último objetivo general del estudio: *Analizar el proceso de abandono universitario desde la perspectiva*

*interna de los estudiantes.* Cabe destacar que, la consecución de este objetivo nos ha permitido investigar el abandono universitario desde la perspectiva de la teoría sociocultural, un enfoque desde el que hasta ahora no había sido abordado este fenómeno y que aporta una visión más próxima al individuo, la microgénesis.

## 2.1. PROCESOS DE MEDIACIÓN QUE DESARROLLAN LOS ESTUDIANTES CUANDO SE PLANTEAN ABANDONAR UNA TITULACIÓN

En primer lugar, nos centramos en el objetivo específico 6.1. *Analizar los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación.* Cabe recordar que, para alcanzar este objetivo, estudiamos cuáles son las figuras a las que recurren los estudiantes ante la presencia de una situación adversa que les genera dudas sobre su permanencia en el sistema universitario y el tipo de ayuda recibida.

A tenor de los resultados obtenidos, podemos concluir que los estudiantes acuden a su familia y a sus amistades para hacer frente a las dificultades personales y familiares que interfieren en su trayectoria universitaria. Por regla general, la familia se muestra atenta durante el proceso de abandono universitario, manteniendo una escucha activa hacia el estudiante cuando éste le expone su situación. En este sentido, y de acuerdo con la teoría sociocultural, el lenguaje permite a los estudiantes interactuar con el entorno que les rodea, asimilando e incorporando a su psique los consejos o aportaciones que le ofrecen los distintos agentes mediadores durante el proceso de abandono universitario. Gracias a esta interacción los estudiantes logran reafirmar su juicio o crear nuevas formas de pensamiento que determinarán en un futuro próximo su toma de decisiones, tal y como ya argumentaba Vygotsky (1978). Además, y en consonancia con Baquero (1996), en el momento en el que el estudiante lleva a cabo una determinada acción que le ha sido sugerida o encomendada, comprobamos que éste ha interiorizado la información que el entorno le ofrece para, de este modo, tratar de hacer frente a la problemática que le sucede.

Por otro lado, cabe destacar que la familia ofrece apoyo emocional para aumentar la autoestima del estudiante; apoyo académico para ayudar a superar materias, siempre que los agentes mediadores poseen estudios superiores; y apoyo económico para ayudar al estudiante a afrontar los gastos de matrícula, tal y como también argumenta Sacristán

(2018), o vivienda y sustento, en consonancia con Lizarte Simon (2017). En este sentido, corroborando la investigación de González-Ramírez y Pedraza-Navarro (2016), podemos reafirmar que la familia está presente a lo largo de toda la trayectoria académica de los estudiantes, aún en la universidad, tomando un rol facilitador. Además, si alguno de sus miembros posee estudios superiores, se logra un aumento en el rendimiento académico de los estudiantes, al provocar efectos sobre su desarrollo intelectual (Pelegrina et al., 2002), e incluso se logra favorecer la satisfacción por la realización de las tareas académicas y la curiosidad por el saber, contribuyendo de este modo a la permanencia de los estudiantes; hecho que ya mostraban Sages et al. (2013) en su investigación.

Ante situaciones extremas como el fallecimiento de un progenitor, los estudiantes ven en su pareja un apoyo fundamental para hacer frente a esta situación, pues dicha figura les trata de escuchar, asesorar y apoyar emocionalmente, favoreciendo así su autoestima. Además, estos estudiantes recurren a personas cualificadas, como psicólogos o terapeutas, que les ayudan a afrontar el duelo.

Conviene señalar que, ante la presencia de dificultades académicas, los estudiantes también recurren a compañeros de clase capaces de superar las materias cursadas; profesores universitarios, que les imparten docencia; e incluso a la propia página web de la Universidad de Sevilla, que facilita información acerca de los servicios que presta a la comunidad universitaria. Este hecho muestra el impacto que provoca internet en la vida diaria de los estudiantes. De acuerdo con Garbanzo Vargas (2007), este agente puede convertirse en una poderosa fuente de información o una causa de desigualdad ya que, no todas las personas poseen recursos de este tipo o disponen de la información necesaria para lograr un buen uso.

La ayuda de los compañeros de clase se basa en facilitar el estudio a los alumnos, mostrándoles apoyo académico durante su trayectoria universitaria; especialmente cuando presentan dificultades académicas o reducen su asistencia a clase a causa de la necesidad de compaginar estudios con trabajo. En base a los resultados obtenidos, y en consonancia con Michavila y Esteve (2011), este tipo de apoyo permite reducir el estrés de los estudiantes y reafirmar su compromiso institucional, aunque para lograrlo los compañeros de clase deben ejercer un efecto positivo sobre la integración social. Cabe destacar que una adecuada integración favorece la permanencia en la universidad gracias a la motivación que ésta genera en los estudiantes, ya que estos deben generar redes de

soporte social con sus compañeros. Además, dicha integración aumenta la autoestima de los estudiantes, llegando a considerar a sus compañeros un punto de apoyo emocional y académico. De acuerdo con Roso-Bas et al. (2016) los alumnos con alta autoestima tienen mayor probabilidad de finalizar sus estudios, ya que ponen el énfasis en las fortalezas que poseen y eliminan cualquier pensamiento negativo que le impida enfrentarse a nuevos desafíos.

Por otra parte, los profesores de la Universidad de Sevilla escuchan activamente a los estudiantes y, en la mayoría de los casos, ofrecen apoyo académico para hacer frente a los exámenes. Algunos docentes, en su tiempo de tutoría, también ofrecen información valiosa para afrontar las dificultades personales que presentan los estudiantes. En este sentido, se corrobora que la labor de la acción tutorial y orientación queda a expensas de la buena voluntad del quehacer docente. Por lo que, en consonancia con Domínguez et al. (2012), podemos afirmar que no siempre se utiliza como un recurso de prevención del abandono universitario.

Para lograr la inclusión de los estudiantes en el sistema de Educación Superior, los tutores deben dotarse de herramientas que faciliten la reflexión, el análisis y la toma de decisiones de los estudiantes en aspectos relacionados con la institución y/o fuera de ella. Además, la formación que se imparte en las tutorías debe ir más allá de tratar aspectos académicos, abordando también cuestiones relacionadas con la vida personal de cada estudiante.

Por otro lado, resulta necesario que las instituciones de Educación Superior fomenten la asistencia a tutorías, así como la participación activa en las mismas, tal y como argumentan Crust et al. (2014) o Martínez et al. (2016), tratando no solo de prevenir el abandono universitario, sino también de mejorar el desenvolvimiento académico de los estudiantes. Estas variables adquieren especial importancia en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior y en su sistema de créditos ECTS, ya que éste demanda mayor trabajo autónomo por parte del alumnado (Rodríguez y Herrera, 2009; Santos y Vallerado, 2013; Tinto, 2012).

El Espacio Europeo de Educación Superior también exige al estudiante la adquisición de competencias que favorezcan la gestión de equipos de trabajo. Para ello, el estudiante debe poseer capacidad de reacción, adaptación, reflexión y comunicación, entre otras. Desafortunadamente, algunos estudiantes presentan dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario, por ello las instituciones de Educación Superior deben

proponer actividades que favorezcan la inclusión de sus estudiantes. En este sentido, adquiere relevancia el SACU, que trata de promover actuaciones de carácter asistencial y social, tanto a la comunidad universitaria como a otros colectivos relacionados. Una correcta expansión del servicio favorecerá la calidad de la enseñanza y logrará reducir las elevadas tasas de abandono universitario que presenta la Universidad de Sevilla.

## 2.2. TIPO DE PRIVILEGIACIÓN QUE REALIZAN LOS ESTUDIANTES DURANTE EL PROCESO DE ABANDONO UNIVERSITARIO

A continuación, abordamos el objetivo específico 6.2. *Analizar el tipo de privilegiación que realizan los estudiantes durante el proceso de abandono universitario*, ya que nos interesa conocer el motivo por el que los estudiantes deciden elegir un determinado agente mediador. Cabe destacar que la mayor parte de los estudiantes acude a su entorno más cercano en busca de ayuda y posibles alternativas que permitan afrontar situaciones adversas. Este hecho puede considerarse una tendencia puramente humana pues, por regla general, el ser humano busca protección y asilo en su hogar. Además, el hogar no es solamente un ‘refugio’, sino también un lugar de ‘mediación’. De acuerdo con Feuerstein (1999), los individuos pueden aumentar su potencial cognitivo gracias a la interacción con otros agentes que actúan de mediadores en su ambiente de aprendizaje.

Ante la presencia de dificultades académicas, los estudiantes recurren a sus compañeros de clase ya que, además de pertenecer a su entorno próximo, estos son capaces de entender las situaciones que ponen en riesgo la trayectoria universitaria e intercambiar ideas sobre las distintas maneras de afrontarlas, basándose en su propia experiencia.

Por otro lado, los profesores disponen de una formación académica específica que les permite enseñar una materia y resolver dudas si las hubiese. Algunos de estos docentes también poseen conocimientos sobre orientación educativa gracias a los cursos de capacitación que ofrece la propia Universidad de Sevilla. De acuerdo con Flores et al. (2016), resulta necesario adquirir estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y favorezcan la inclusión en el aula, para la disminución del abandono universitario.

Además, resulta fundamental que el profesorado ponga a disposición del alumno todos los recursos y medios disponibles para que éste pueda aprender y reflexionar sobre su

propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Según los resultados obtenidos, no todos los profesores ofrecen una ayuda eficaz, ni siquiera conocen todos los medios que están a su alcance.

Gracias a la recomendación de algunos docentes, los estudiantes acuden al SACU. Este servicio ofrece al alumnado información y orientación educativa durante toda su etapa universitaria, tal y como señala Colás, et al. (2014). Igualmente, la página web de la universidad está disponible para aquellos alumnos que deciden consultar información sobre guías docentes, calendario de exámenes, cursos formativos, etc.

Por todo lo expuesto, resulta fundamental que la Universidad de Sevilla dé a conocer la totalidad de sus servicios a la comunidad educativa e inste a todo su personal, tanto docente e investigador (PDI) como administrativo (PAS) a difundirlos.

### 2.3. NIVEL DE INTERIORIZACIÓN QUE POSEEN LOS ESTUDIANTES DE LA AYUDA RECIBIDA

Finalmente, abordamos el objetivo específico 6.3. *Identificar el nivel de interiorización que poseen los estudiantes de la ayuda recibida*. Dicho objetivo nos permite observar un patrón de comportamiento entre los estudiantes que deciden abandonar la Universidad de Sevilla.

Según los resultados obtenidos, podemos concluir que, aquellos estudiantes que no reciben apoyo por parte de un agente mediador para resolver la problemática del abandono universitario y la abordan de manera individual, y sin asesoramiento, terminan, en su mayoría, abandonando sus estudios.

Cuando los estudiantes reciben algún tipo de ayuda económica por parte de su familia, muestran una mayor predisposición a permanecer en el sistema universitario. Sin embargo, teniendo en consideración las circunstancias que les rodean, deciden, finalmente, invertir su tiempo, energía y recursos económicos en otra actividad que le proporcione mayores beneficios que la propia universidad.

Aquellos estudiantes que reciben información, asesoramiento y asistencia durante su transcurso universitario actúan sobre la problemática con la intención de hacerle frente. Sin embargo, este tipo de ayuda no logra ser efectiva, pues el estudiante, a pesar de

intentarlo, no consigue interactuar con el entorno universitario que le rodea. Para que se produzca la interacción es necesario que el estudiante reciba apoyo emocional y académico durante toda la etapa universitaria.

De este modo, y en base a los resultados obtenidos en esta tesis, los agentes mediadores más efectivos en la problemática del abandono universitario resultarían ser la familia y el profesorado. Ambos actúan como guías y asesores durante la trayectoria universitaria de los estudiantes, orientándoles en cuanto a las decisiones a tomar.

Conviene señalar que, en ocasiones, las familias muestran oposición o resistencia a las decisiones tomadas por los alumnos. O, por el contrario, aceptan su decisión sin mostrar ningún tipo de oposición. Según Garbanzo Vargas (2007) es conveniente que el comportamiento de los padres esté marcado por la escucha, el compromiso y la convivencia democrática, ya que estas variables inciden en un adecuado desempeño académico de los estudiantes. Aquellas familias que se caracterizan por conductas democráticas influyen de forma positiva en la motivación académica de los estudiantes, ya que despiertan actitudes efectivas hacia el estudio. Además, el apoyo familiar para la continuidad en los estudios representa un primer paso para lograr el objetivo de obtener un título universitario.

De acuerdo con Ruiz Bolívar (2002), es necesario que la información recibida sea aplicable a las circunstancias particulares que rodean al sujeto. Este hecho se observa en el tipo de ayuda que el entorno ofrece a los estudiantes universitarios. Así, ante la presencia de dificultades académicas, las figuras más efectivas son aquellas que tienen la capacidad de acompañar al estudiante en su trayectoria universitaria, ayudando a superar miedos, frustraciones, ansiedades u otras barreras que impiden un correcto desarrollo.

Para finalizar, mostramos cuáles son los procesos de mediación más idóneos en la resolución de la problemática del abandono universitario. A tenor de los resultados obtenidos, concluimos que el lenguaje adquiere un profundo protagonismo, pues permite a estudiantes y agentes mediadores actuar ante las dificultades, intercambiando ideas, pensamientos o emociones.

Cabe destacar que la predisposición que muestran los alumnos hacia la continuación de los estudios tiende a marcar su trayectoria universitaria, aunque la presencia de agentes mediadores que ofrecen apoyo a lo largo de la trayectoria universitaria será lo que

favorezca la permanencia del estudiante en el sistema educativo. De acuerdo con Herrero et al. (2013), el estudiante que recibe apoyo académico para el estudio y las distintas pruebas o evaluaciones que debe superar a lo largo de la titulación, tendrá más posibilidades de permanecer en el sistema. A este tipo de apoyo se suma el emocional que el alumno recibe a través de su familia y que le sirve para reducir los niveles de estrés y ansiedad. A su vez, este apoyo refuerza la autoestima del alumno y contribuye a que se convierta en una persona más resiliente.

Ante la escasez de información preuniversitaria acerca de las titulaciones, su estructura y contenidos o sus salidas profesionales, el alumno se ve inmerso en unos estudios que, en ocasiones, no cumplen sus expectativas o simplemente no le satisfacen, viéndose así abocado a migrar a otra titulación. Para ayudarse en este ejercicio de transición a otros estudios, el alumno se sirve de internet u otros medios digitales como instrumentos mediadores, los cuales les permiten un acceso rápido y suficientemente preciso a la información que necesita para realizar, por ejemplo, un cambio de expediente.

El motivo más frecuente para la deserción universitaria viene provocado por cuestiones económicas, por lo que, las becas y/o ayudas al estudio se convierten en instrumentos mediadores elementales en la problemática del abandono. Según el estudio realizado, se concluye que el no contar con una beca con la que el estudiante pueda realizar sus estudios sin necesidad de abonar las tasas correspondientes a matriculación, transporte y/o material, provoca que éste tenga que recurrir a otras fuentes de financiación. La familia toma de nuevo aquí un papel fundamental ya que, en los casos en los que ésta no ayuda al estudiante, bien por falta de recursos o bien porque éste no recurre a ella por cautela, es el propio estudiante quien busca obtener ingresos a través de su incorporación al mundo laboral. El intento de compatibilizar estudios y trabajos, tal y como se muestra en esta tesis, provoca una disminución en el rendimiento del estudiante, quien tras un periodo de fracaso universitario decide, finalmente, abandonar sus estudios.

### **3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Es conveniente, en la finalización de un trabajo de investigación, reflexionar sobre las limitaciones encontradas durante su desarrollo. En nuestro caso, tal reflexión, se

efectuaría sobre la interacción de una serie de factores concretos, que han afectado al desarrollo de este trabajo.

En primer lugar, la dificultad para acceder a los datos personales de los estudiantes que han abandonado la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla ya que, por cuestiones de protección de datos, se ha tenido que solicitar permiso a la secretaría del centro, dilatándose así el tiempo de acceso a la muestra.

Cabe destacar que la mayoría de estos estudiantes han sufrido una situación problemática, que les ha alejado del sistema universitario. Por ello, no toda la población estaba dispuesta a participar en el estudio, mostrándose incluso reacia a él. Además, el carácter retrospectivo de las entrevistas biográfico-narrativas limitaba la respuesta de determinadas cuestiones. Según Fox (1981) el uso de este instrumento lleva asociado déficits en la cantidad y calidad de la información recogida, ya que ésta puede ser exacta o inexacta según la información que esté dispuesto a facilitar el estudiante, o a la que esté dispuesto a dar de forma distorsionada de manera consciente.

Otra limitación evidente es la información que recoge la base de datos ofrecida por la universidad en cuanto a abandono universitario se refiere. Las facultades no disponen de una relación exacta de estudiantes que abandonan una titulación, sino que es necesario acudir a la definición de abandono universitario para conocer qué estudiantes no completaron sus estudios. Para ello, la investigadora ha cotejado individualmente qué estudiante se ha matriculado en la titulación iniciada cada curso académico para identificar así, a aquel estudiante que no se ha matriculado durante dos cursos consecutivos.

En cuanto al diseño del instrumento de recogida de datos utilizado en la primera fase del estudio, a pesar de que consideramos que satisface los objetivos científicos planteados en nuestro estudio, podría ser mejorado. Tal y como se vio en el capítulo quinto, algunas de las escalas propuestas podrían ser reconsideradas con el objetivo de mejorar la fiabilidad en algunos casos –en especial la escala relativa a los motivos personales y familiares que influyen en el abandono universitario–, así como la validez del constructo.

Así mismo, la depuración de determinados ítems nos permitirá encontrar factores más potentes, que respondan a los resultados obtenidos del análisis factorial. Y con ello, podremos introducir nuevos elementos que se intuyen del propio análisis realizado.

Para finalizar, podríamos realizar una validación confirmatoria del propio cuestionario, a través de ecuaciones estructurales, pues el análisis factorial realizado permite una validación exploratoria de dicho instrumento.

#### **4. PROSPECTIVA DEL ESTUDIO**

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación nos permiten plantear o sugerir futuras líneas de investigación a modo de prospectiva. Alguna de estas sugerencias pretende indicar los siguientes pasos que puede seguir esta tesis doctoral, y otras simplemente invitan a reflexionar y anticipar el rumbo de futuras investigaciones relacionadas con el fenómeno del abandono universitario.

En primer lugar, consideramos que los resultados de nuestro estudio se verían favorablemente complementados si ampliamos nuestra población de estudio. Además de estudiar el proceso de abandono universitario en estudiantes que han estado matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación, podríamos incluir a estudiantes pertenecientes a otras facultades que impartan Grados de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Así como, de otras ramas de enseñanza que presenten mayor tasa de abandono universitario. Nos referimos a alumnos que han abandonado estudios de ingeniería o arquitectura, ya que la tasa de abandono en esta área alcanza el mayor índice con un 36% (Fundación BBVA, 2019).

Como se ha podido comprobar a lo largo de esta investigación, el abandono engloba multitud de situaciones que no corresponde, propiamente, con la deserción de los estudios, sino que, responde a una variabilidad de realidades que suponen cambios en la trayectoria educativa de los estudiantes. Si ampliamos la población de estudio, podríamos conocer un mayor número de perfiles de estudiantes que abandonan una titulación y así, estudiar una mayor variabilidad de situaciones que conducen al abandono de los estudios universitarios.

Por otro lado, podríamos ampliar la muestra correspondiente a la segunda fase del estudio. Es decir, aumentar el número de entrevistas a estudiantes representativos de las diferentes situaciones que generan abandono universitario, para conocer mayores casuísticas. De esta manera, profundizaríamos en el conocimiento del fenómeno al diferenciar realidades

similares pero que no responden al mismo patrón de comportamiento a la hora de hacer frente a la problemática de abandono universitario.

En otro aspecto, la unidad de análisis de esta investigación ha sido los estudiantes universitarios. En este sentido, podría resultar de interés incluir a otros agentes que intervienen en el proceso de abandono universitario prestando ayuda al estudiantado. De este modo, podríamos conocer, según la perspectiva del profesorado, la familia o el grupo de iguales, los motivos por lo que deciden ofrecer un determinado tipo de ayuda al estudiante. De igual forma, la inclusión en el estudio de profesionales que forman parte de los servicios de apoyo de la universidad, podría resultar útil de cara a conocer los motivos por los que la oferta de apoyo institucional sigue siendo infrutilizada por los estudiantes.

El conocimiento de los servicios que ofrece la institución para lograr una mayor integración de los estudiantes en el entorno universitario, así como los agentes mediadores más efectivos en la resolución de la problemática del abandono universitario, suponen la internalización de aquellos procesos de mediación que favorecen la permanencia en el sistema de Educación Superior. Además, este hecho facilita la posterior privilegiación que se debe realizar a la hora de hacer frente a una determinada necesidad.

Cabe destacar que la tutoría es una de las principales estrategias que se implementan en las universidades para atender a las necesidades de los estudiantes, aunque ésta, en la mayoría de ocasiones, se reduce meramente al ámbito académico, dejando en un segundo plano aspectos personales. En este sentido, sería conveniente reforzar los planos personal y emocional, de cara a una mayor personalización de la atención al alumnado en este proceso. Se trataría, por tanto, de concebir el espacio universitario no solo como un lugar para la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, sino como un entorno desde el que poder hacer frente a ciertas problemáticas que en ocasiones pueden dificultar la propia trayectoria universitaria de los estudiantes.

Es preciso recordar que uno de los principales agentes que ofrecen apoyo emocional a los estudiantes es la familia. Por lo tanto, se hace necesario el fomento de la participación de las familias en la universidad con el fin de mejorar la ayuda que puedan prestar a los estudiantes, así como la participación de estudiantes más experimentados como mentores. Tal y como muestran los datos en la presente investigación, los estudiantes se encuentran más cercanos a sus iguales a la hora de buscar ayuda para hacer frente a las situaciones

adversas que le suceden. Por lo tanto, las acciones de mentoría en el ámbito universitario resultarían ser un elemento clave en la resolución de la problemática del abandono universitario.

Igualmente, para dar a conocer los procesos de mediación que favorecen la permanencia universitaria, resultaría conveniente crear un modelo de apoyo a estudiantes universitarios. Este modelo podría presentarse como un punto de partida en la Facultad, de cara a mostrar los distintos servicios y programas con los que cuenta la Universidad de Sevilla. Sería preciso que tal modelo estuviese a disposición de todos los miembros de la comunidad universitaria, quienes podrían aportar argumentos o evidencias que permitieran su modificación y mejora.

Para finalizar, queremos resaltar que la infrautilización de los servicios de apoyo al alumnado resulta ser un indicador de la necesidad de continuar identificando necesidades de aprendizaje en los estudiantes e incidir en el desarrollo de estudios diagnósticos de este tipo para retroalimentar las políticas universitarias que se desarrollan en materia de orientación universitaria.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, A., y Sánchez, M.A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(Número especial), 1-22. <https://doi.org/10.15517/AIE.V5I4.9186>
- Abbate Vaughn, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *REICI. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 7-35. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10173/10282>
- Adelman, C. (1999). *Answers in the toolbox: Academic intensity, attendance patterns and bachelor's degree attainment*. U.S. Department of Education.
- Agudo Franco, J.C. (2017). ¿Pueden los MOOC favorecer el aprendizaje disminuyendo las tasas de abandono universitario? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 125-142. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16684>
- Aguilera Pupo, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 79-87.
- Ahmed, N., Kloot, B., y Collier-Reed, B. (2015). Why students leave engineering and built environment programmes when they are academically eligible to continue. *European Journal of Engineering Education*, 40(2), 128-144. <http://doi.org/10.1080/03043797.2014.9928670>
- AIReF (2020). *Estudio sistema universitario público andaluz*. Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal.
- Akhutina, T.V. (1978). The role of inner speech in the construction of an utterance. *Soviet Psychology*, 16(3), 3-30.
- Albert, C., y Toharia, L. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de Economía Española*, 86, 192-212.

- Al Ghanboosi, S., y Alqahtani, A. (2013). Student drop-out trends at Sultan Qaboos University and Kuwait University: 2000-2011. *College Student Journal*, 47(3), 499-506.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y postgrados. Las transiciones académicas. En P. Figueroa (Coord.), *Persistir con éxito en la Universidad: De la investigación a la acción*. Laertes.
- Álvarez, J.D., Pareja, J.M., Roig, R., Sabroso, A., López, A., y Ramírez, F.J. (2013). *La comunicación y la acción tutorial. Competencias y herramientas de comunicación* [ponencia]. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante, Alicante.
- Álvarez-Pérez, R., y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71.
- Andreu, M.E., y Pérez, L.D. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 233-151.
- Angoitia, M., y Rahona, M. (2007). Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista de Educación*, (344), 245-264.
- Arancibia, R., y Trigueros, C. (2017). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708165743>
- Aranzazu, D.G., y Rojas, M.D. (2018). Aproximación a la Deserción Femenina del Programa Ingeniería Administrativa en La Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017 [ponencia]. VIII CLABES. Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá.
- Arcas, O. (2014). *El coste de estudiar en Europa. Precios, becas y otras ayudas a las universidades europeas (2013-2014)*. Observatori Sistema Universitari.

- Arce, M.E., Crespo, B., y Míguez-Álvarez, C. (2015). Higher education drop out in Spain – Particular case of universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264. <http://doi.org/10.5539/ies.v8n5p247>
- Aries, E., y Seider, M. (2005). The Interactive Relationship Between Class Identity and the College Experience: The Case of Lower Income Students. *Qualitative Sociology*, 28(4), 419-443. <https://doi.org/10.1007/s11133-005-8366-1>
- Ariño, A., y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14909/19/0>
- Ariño Villaroya, A. (Dir.). (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Universitat De Valencia. Servei de Publicacions.
- Attinasi, L.C. (1986). *Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behaviour with implications for their freshman year persistence in the University* [Ponencia]. ASHE, San Antonio, TX, EE.UU.
- Baars, G.J.A., y Arnold, I.J.M. (2014). Early identification and characterization of students who drop out in the first year at university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 16(1), 95-109. <https://doi.org/10.2190/CS.16.1.e>
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Barrero Rivera, F. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 86-101. <https://doi.org/10.18359/reds.948>
- Barrios, I., y Torrales, J. (2019). Manejo del estrés en situaciones académicas. *Medicina clínica y social*, 3(2), 41-42.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64. <https://doi.org/10.3102/00028312022001035>

- Bean, J., y Vesper, N. (1990). *Quantitative Approaches to Grounding Theory in Data: Using LISREL to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition*. [Ponencia]. Encuentro Anual AERA, Boston, EE.UU.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analyses with special reference to education*. The University of Chicago Press.
- Belloc, F., Maruotti, A., y Petrella, L. (2010). University drop-out: an italian experience. *Higher Education*, 60(2), 127-138.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-009-9290-1>
- Bernardo, A.B., Cerezo, R., Rodríguez-Muñiz, L.J., Núñez, J.C., Tuero, E., y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, (16), 63-84.  
<http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.03>
- Bernardo, A.B., Esteban, M., y Cerezo, R. (2014). *La importancia de empezar con buen pie: influencia de la etapa previa al ingreso y primer curso en la universidad en el abandono de titulación* [ponencia]. IV CLABES. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Bertoldi, S., Fiorito, M., y Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencias, Docencia y Tecnología*, (33), 111-131.
- Bethencourt, J.T., Cabrera, L., Hernández, J.A., Álvarez, P., y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-622.  
<http://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1298>
- Bianculli, K., y Marchal, M. (2013). *Las tutorías universitarias. Estudio de Caso*. UNMDP.
- Bodin, R., y Orange, S. (2018). Access and retention in French higher education: student drop-out as a form of regulation. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 126-143. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1319760>

- Bradley, H. (2017). "Should I stay or should I go?": Dilemas and decisions among UK undergraduates. *European Educational Research Journal*, 6(1), 30-44. <https://doi.org/10.1177/1474904116669363>
- Braxton, J.M., Milem, J.F., y Sullivan, A.S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590. <https://doi.org/10.2307/2649260>
- Broc Cavero, M.A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Cabrera, A.F., y La Nasa, S. (2001). Three critical tasks America's disadvantaged face on their path to college. *New Directions for Institutional Research*, 107, 23-29.
- Cabrera, A.F., Nora, A., y Castañeda, M.B. (1993). College persistence: The testing of an integrated model. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>
- Cabrera, A.F., Pérez, P., y López, L. (2014). Evolución de las perspectivas de estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 15-40). Laertes.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T, Álvarez, P., y González, M. (2006a). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., González, M., y Álvarez, P. (2006b). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 105-127. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.1.4241>

- Caldera, J.F., Acebes, B.I., y Reynoso, O.U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- Calderón Díaz, J.H. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala. En UNESCO-IESALC (Ed.), *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* (pp. 223-242). Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Cammelli, A. (2011). *Condizione occupazione e formative ad uno e tres anni dal diploma. Le scelte dei diplomati 2009 e 2007*. AlmaLaurea.
- Campbell, C.M., y Mislavy, J.L. (2013). Student perceptions matter: early sign of undergraduate student retention/attrition. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 14(4), 467-493. <https://doi.org/10.2190/CS.14.4.c>
- Cardax, B.A., y Vecchi, J. (2016). Graduates, Dropouts and Slow Finishers: The Effects of Credit Constraints on University Outcomes. *Oxford bulletin of Economics and Statistics*, 78(3), 323-346. <https://doi.org/10.1111/obes.12119>
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado de: [https://digitalcommons.wayne.edu/oa\\_dissertations/1788](https://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/1788)
- Casquero, T., y Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: Un análisis por género. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 191-223.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, (60), 39-65.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, (345), 255-280.
- Castejón, A., Ruiz, M., y Arriaga, J. (2015). *Factores/perfiles de los motivos de abandono universitario en la Universidad Politécnica de Madrid* [ponencia]. V CLABES.

- Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad de Talca, Chile.
- Castejón, C., y Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 2(50), 170-184.
- Castellana, M., y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, (85), 57-84.
- Castillo Sánchez, M. (2010). Deserción a nivel universitario. *Ensayos Pedagógicos*, 5(1), 37-56.
- Castorina, J. (1996). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J.A. Castorina, E. Ferreiro, M. Col de Olivera y D. Lerner (Eds.), *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Paidós.
- Castro, J.A., y Hernández, G. (2016). Abandono Universitario en la realidad canaria. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de la Laguna].  
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3272>
- Cerrato, K., Argueta, L., y Zavala, J. (2017). Determinantes de la empleabilidad en el mercado laboral. *Revista Economía y Administración*, 7(1), 21-40.
- Cerych, L., y Sabatier, P. (1992). Reforms and Higher Education: Implementation. En B. Clark y G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education* (pp. 1003-1014). Pergamon Press.
- Chen, R., y St. John. E.P. (2011). State financial policies and college student persistence: a national study. *The Journal of Higher Education*, 82(5), 629-660.  
<https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11777220>
- Choi, H.J., y Kim, B.U. (2018). Factors Affecting Adult Student Dropout Rates in the Korean Cyber-University Degree Programs. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2017.1400357>
- Clerici, R., Giraldo, A., y Meggiolaro, S. (2015). The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: evidence from Italy. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1535-1549. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.878835>

- CMD - Universidad de Chile (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*.  
<https://www.oei.es/historico/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>
- Colás, P., De Pablos-Pons, J., González-Ramírez, T., Conde-Jimenez, J., González-Pérez, A., y Contreras-Rosado, J.A. (2014). *La mejora del engagement en la universidad: la e-orientación como contribución a una Europa inclusiva* [ponencia]. I Congreso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação, Instituto de Educação de Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cole, M. (1990). Cultural psychology: A once and future discipline? En J.J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1989: Cross-cultural perspectives* (pp. 279-335). University of Nebraska Press.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Comrey, A.L. (1985). *Manual de análisis factorial*. Cátedra.
- Corno, L. (2001). Volitional aspect of self-regulated Learning. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed., pp. 191-225). Lawrence Erlbaum.
- Corominas Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Cortes, K., Mostert, K., y Els, C. (2014). Examining significant predictors of students' intention to drop out. *Journal of Psychology in Africa*, 24(2), 179-185.  
<https://doi.org/10.1080/14330237.2014.903070>
- Cotán Fernández, A. (2019). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21(1), 85-101. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.06>
- CRUE (2016). *La universidad española en cifras 2014-2015*.  
<http://www.crue.org/SitePages/La-Universidad-Espa%C3%B1ola-en-Cifras.aspx>
- Crust, L., Earle, K., Perry, J., Earle, F., Clough, A., y Clough, P.J. (2014). Mental toughness in higher education: relationship with achievement and progression in

- first-year university sports students. *Personality and Individual Differences*, 69, 87-91. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.016>
- Cubero, M., y Rubio, D. (2005). Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo. En M. Cubero y J.D. Ramírez (Comps.), *Vygotsky y la psicología contemporánea* (pp. 21-47). Editorial Miño y Dávila.
- Cubero, M., y Sánchez, J.A. (2014). Práctica social y modos de hablar y pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 101-117. <https://doi.org/10.1174/021037002753508557>
- Cubero, M., y Santamaría, A. (1992). Una vision social y cultural del desarrollo humano. *Apuntes de Psicología*, 35, 17-30.
- Daempfle, P.A. (2003). An analysis of the high attrition rates among first year college science, math and engineering majors. *Journal of College Student Retention*, 5(1), 37-52. <https://doi.org/10.2190/DWQT-TYA4-T20W-RCWH>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.
- De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Ediciones Pomares.
- Delgado, B., Martínez, M.C., Rodríguez, J.R., y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, (35), 46-60.
- Del Rosal, I., Dávila, M.A., Sánchez, S. y Bermejo, M.L. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en Educación Primaria y los grados de Ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 51-62. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176>
- Del Valle, M., Vergara, J., Cobo, R., Pérez, M.V., y Díaz, A. (2016). *Prácticas para reducir el abandono en la Educación Superior. Análisis experiencias chilenas presentadas en congresos CLABES 2011-2015* [ponencia]. VI CLABES. Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Escuela Politécnica Nacional, Ecuador.

- De los Ríos, D., y Canales, A. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 53-67). Laertes.
- De Pablos-Pons, J. (1996). *Tecnología y Educación: una aproximación sociocultural*. Cedecs Editorial.
- De Pablos-Pons, J. (2006). El marco del impacto de las Tecnologías de la Información. Herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica educativa. *TELOS*, (67), 1-9.
- De Pablos-Pons, J., Rebollo, M., y Lebres, M. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Batjín a la Teoría Sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, (320), 223-253.
- De Pablos-Pons, J., Villaciervos, P., y Contreras, J.A. (2015). *Stay-In: Proyecto Europeo para el desarrollo de una plataforma e-orientación del estudiante universitario* [Ponencia]. XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, Badajoz, España.
- De Paula, S.M., y Guevara, L.M. (2018). *Deserción académica y dinámicas familiares en estudiantes universitarios* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/6218>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 62-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Díaz-Barriga, A.F., y Hernández, R.G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.

- Di Prieto, G., y Cutillo, A. (2008). Degree flexibility and university drop out: The Italian experience. *Economic of Education Review*, 27(5), 546-555. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.06.002>
- Doerschuk, P., Bahrim, C., Daniel, J., Kruger, J., Mann, J., y Martin, C. (2016). Closing the gaps and filling the STEM pipeline: a multidisciplinary approach. *Journal of Science Education and Technology*, 25(4), 682-695. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9622-8>
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Fontana.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de los estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Domínguez, G., Medialdea, A.L., y Cobos, D. (2012). La tutoría como valor añadido de la práctica docente: Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia. @TIC. *Revista d'innovación educativa*, (9), 61-70. <https://doi.org/10.7203/attic.9.1963>
- Duque, L.C., Duque, J.L., y Surinach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: an analytical model for Spanish universities. *Educational Studies*, 39(3), 261-284. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.724353>
- Duran, D., y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: a study in sociology*. Free Press.
- Eccles, J., Adler, T.F., Futerrman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches* (pp.75-146). Freeman and Co.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.

- Elias Andreu, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el espacio europeo de educación superior. *Estudios Sobre Educación*, (15), 101-121. <https://doi.org/10.15581/004.15.%25p>
- El Olmo, M., y Osuna, C. (2014). *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?*. Traficantes de Sueños.
- Engels, F. (1961). *Dialéctica de la naturaleza*. Grijalbo.
- Engle, J., y O'Brien, C. (2007). *Demography is not destiny: Increasing the graduation rates of low-income college student's at large public universities*. The Pell Institute.
- Escandell, O., Marrero, G., y Rubio, F. (1999). El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado*, 2(1), 673-680.
- Espindola, A., López, R., Miranda, M., Ruiz, J.M., y Díaz, G. (2014). Estrategia didáctica para disminuir el estrés académico hacia el contenido estadístico en los estudiantes de medicina. *Revista Humanidades Médicas*, 14(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202014000200016](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000200016)
- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 30,39-62. <https://doi.org/10.35362/rie300941>
- Espinosa-Castro, J.F., y Mariño-Castro, L.M. (2018). *Estrategias para la permanencia estudiantil universitaria*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 136-150.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>

- Ethington, C.A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266-269.
- Eurostat (2020). *Tertiary education statistics*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary\\_education\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics)
- Evers, F., y Mancuso, M. (2006). Where are the boys? Gender imbalance in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 18(2), 71-84. <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art15-en>
- Feixas, M., Muñoz, J.L., Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., y Navarro, M. (2015). Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista Estudios Sobre Educación*, 28, 117-138. <https://doi.org/10.15581/004.28.117-138>
- Fernández, M.J. (2006). *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Dirección General de Universidades.
- Feuerstein, R. (1999). Mediated learning experience. En A. Costa (Ed.), *Teaching for intelligence II: A collection of articles*. Skylights.
- Figuroa, P., Dorio, I., y Forner, Á. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 349-369.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Flores, W.O., Gutiérrez, E., León, O.L., Sarraipa, J., Pantoja, C., Merino, C., Calderón, D.I., Guinocchio, M., Rivera, M., Calderón, M.E., y Boticario, J.G. (2016). Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional para la observación y disminución de la deserción universitaria. *Ciencia e Interculturalidad*, 18(1), 48-62.
- Fonseca, G., y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>

- Fontalvo, W., Castillo, M., y Polo, S. (2015). Análisis multivariado para determinar los factores más relevantes de deserción estudiantil presentes en el programa de Ingeniería Industrial de una Universidad del Caribe colombiano. *Prospectiva*, 13(1), 86-99. <https://doi.org/10.15665/rp.v13i1.363>
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Sage.
- Fox, R. (1981). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA.
- Fozdar, B.I., Kumar, L.S., y Kannan, S. (2006). A survey of a study on the reasons responsible for student drop out from the bachelor of science programme at Indira Gandhi National Open University. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3), 1-15.
- Formichella, M.M., y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, (47), 79-91.
- Fundación BBVA (2019). *Indicadores Sintéticos de las Universidades Españolas*. <https://www.fbbva.es/noticias/un-33-de-los-alumnos-no-finaliza-el-grado-que-inicio-y-un-21-abandona-sin-terminar-estudios-universitarios/>
- Gaeta, M.L., y Herrero, M.L. (2009). Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 30(1), 73-88. <https://doi.org/10.1174/021093909787536317>
- Gairín, J., Figuera, P., y Triadó, X. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Agència de Qualitat del Sistema Universitario de Cataluña.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Galán, A., Sanahuja, J.M., y Fernández, M. (2013). Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad: una propuesta para mejorar la calidad formativa en las universidades españolas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63, 115-126. <https://doi.org/10.35362/rie630504>
- Garbanzo Vargas, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V31I1.1252>

- García de Fanelli, A.M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario. Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-38.
- García de Fanelli, A.M. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, 4(7), 7-24.
- García de Fanelli, A.M., y Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, (16), 85-106.  
<http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Gil Beltrán, J.M. (2002). El Servicio de Orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 137-157.
- Goggin, T., Rankin, S., Geerlings, P., y Taggart, A. (2016). Catching them before they fall: A Vygotskian approach to transitioning students from high school to university. *Higher Education Research & Development*, 35(4), 698-711.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137879>
- González Fiegehen, L.E. (2005). Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile. En UNESCO-IESALC (Ed.), *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* (pp. 119-148). Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L., y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, (236), 71-86.
- González Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 131-147.

- González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. C. (2016). The role of family in university drop out cases facing social and family related difficulties. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 8(3), 138-143.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P., y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Routledge.
- Guasch, D., y Hernández, J. (2013). *Bienestar psicológico y rendimiento académico: guía para el estudiante universitario con trastorno mental*. Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A. y Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 22, 644–653. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1017>
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: a micro-economic approach using survival analysis. *Education Economic*, 19(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/09645290902796357>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (1999). *Multivariate data analysis*. Prentice-Hall International.
- Harris, P.J., Campbell Casey, S.A., Westbury, T., y Florida-James, G. (2016). Assessing the link between stress and retention and the existence of barriers to support service use within HE. *Journal of Further and Higher Education*, 40(6), 824-845. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1014316>
- Haya, I., Calvo, A., y Rodríguez, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3) 98-113. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11247>
- Hernández-Jiménez, M.T., Moreira-Mora, T.E., Solís-Salazar, M., y Fernández-Martín, T. (2020). Estudio descriptivo de variables sociodemográficas y motivacionales asociadas a la deserción: la perspectiva de personas universitarias de primer ingreso. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37247>

- Herrero, V., Merlino, A., Ayllón, S., y Escanés, G. (2013). Aplicación de un modelo de duración en programas de prevención de deserción universitaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 38-52. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/554/812>
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497-513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17(2), 91-108. <http://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Hoffman, E.M. (2014). Faculty and student relationships: context matters. *College Teaching*, 62(1), 13-19. <https://doi.org/10.1080/87675555.2013.817379>
- Hong, B., Shull, P., y Haefner, L. (2012). Impact of perceptions of faculty on student outcomes of self-efficacy, locus of control, persistence, and commitment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(3), 238-309. <https://doi.org/10.2190/CS.13.3.b>
- Hossler, D., Ziskin, M., Gross, J., Kim, S., y Cekic, O. (2009). Student aid and its role in encouraging persistence. En J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 389-425). Springer.
- Huesca, M.G., y Castaño, M. (2007). Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres en una Universidad Privada. *REMO. Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34-39.
- Husman, J., McCann, E., y Crowson, M. (2000). Volitional strategies and future time perspective. Embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33(23), 777-799. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00050-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00050-1)
- Íñiguez, T., Elboj, C., y Valero, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Revista Educar*, 52(2), 285-313. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.674>

- Iñigo, X., Ochoa de Eribe, I., y Otxoa-Berrio, L.M. (2011). *Análisis y estudio del abandono de los estudiantes universitarios* [Ponencia]. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Madrid, España.
- Ishitani, T.T., y DesJardins, S.L. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention*, 4(2), 173-201. <https://doi.org/10.2190/V4EN-NW42-742Q-2NTL>
- Jacob, B.A. (2002). Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economic of Education Review*, 21(6), 589-598. <https://doi.org/10.3386/w8964>
- Janet, P. (1926). *Psychologie experimentale: Les stades d l'evolution psychologique*. Chahine.
- Janet, P. (1928). *L'evolution de la mémoire et de la notion du temps*. Chahine.
- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., y Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197. <https://doi.org/10.15381/anales.v69i3.1140>
- Jenert, T., Brahm, T., Gommers, L., y Kühner, P. (2017). How do they find their place? A typology of students' enculturation during the first year at a business school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 87-99. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.12.001>
- Jones-White, D.R., Radcliffe, P.M., Lorenz, L.M., y Soria, K.M. (2014). Price out? The influence of financial aid on the educational trajectories of first-year students starting college at a large research university. *Research in Higher Education*, 55(4), 329-350. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9313-8>
- Jung, J., y Kim, Y. (2018). Exploring regional and institutional factor of international students dropout: The South Korea case. *Higher Education Quarterly*, 72(2), 141-159. <https://doi.org/10.1111/hequ.12148>
- Kantrowitz, M. (2009, 17 de Diciembre). Why do students drop out of college? <https://www.fastweb.com/financial-aid/articles/why-do-students-drop-out-of-college>

- Kuhn, D. (1995). Microgenetic study of change: what has it told us? *Psychological Science*, 6, 133-139.
- Köhler, W. (1921a). *Intelligenzpruefungen an Menschenaffen* [Medición de la inteligencia de los grandes simios]. Springer.
- Köhler, W. (1921b). Zur Psychologie des Schimpansen [Sobre la psicología de los chimpancés]. *Psychologische Forschung*, 1, 2-49.
- Köhler, W. (1925). *The Mentality of Apes*. Brace.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Harvard University Press.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Alianza editorial.
- Kuna, H., García, R., y Villatoro, F.R. (2009). Identificación de causales de abandono de estudios universitarios. Uso de procesos de explotación de información. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (5), 39-44.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor.
- La Moncloa (2020, 19 de mayo). *El Gobierno incrementa la inversión en el sistema de becas en un 22% hasta alcanzar 1.900 millones de euros para más de 600.000 beneficiarios el próximo curso 2020-2021*.  
<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/paginas/2020/190520-becas.aspx>
- Lassibille, G., y Navarro, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.  
<https://doi.org/10.1080/09645290701523267>
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria: desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior: Éxitos y Fracasos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. En L.B. Resnick, J.L. Levine y S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association.

- Lawrence, J., y Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: from transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167. <https://doi.org/10.1159/000277333>
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la Universidad. En F.F. Michavila Pitarch y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad* (pp. 107-128). Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university drop – out decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89-110.
- Leonardi, M.C., Mauco, M.V., Ferrati, R., Albornoz, C., y Giamberardino, N. (2016). *Un sistema de tutorías de pares en la Facultad de Ciencias Exactas* [ponencia]. 3er Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías, Tandil, Buenos Aires.
- Leontiev, A.A. (1981). Sign and activity. En J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 241-255). M.E. Sharpe.
- Leontiev, A.A. (1982). Introducción. En L.S. Vygostky (Ed.), *Obras escogidas, Tomo I*. Visor.
- Lillis, M.P. (2012). Faculty emotional intelligence and student-faculty interactions: implications for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(2), 155-178. <https://doi.org/10.2190/CS.13.2.b>
- Lizarte Simon, E.J. (2017). *Análisis del abandono de los estudios en la Universidad de Granada. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62301/Tesis%20Emilio%20Lizarte%20Simon.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Long, M., Ferrier, F., y Heagney, M. (2006). *Stay, play or give it away? Student continuing, changing or leaving university study in first year*. Australian Government Department of Education Science and Training.
- López Medialdea, A.M. (2014). *Motivos y factores explicativos del abandono académico universitario en el ámbito de las ciencias sociales* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/888>

- Lorenzo, O., y Zaragoza, J.E. (2010). Estudio exploratorio sobre deserción de estudiantes universitarios en México. *Publicaciones*, 40, 109-123.
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *Revista de Postgrado FACE-UCI* 7(12), 289-309.
- Luria, A.R. (1981). *Language and cognition*. John Wiley & Sons.
- Luria, A.R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Martínez Roca.
- Macías Gómez, E. (2001). Persona y diversidad. Implicaciones educativas en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 601-627.
- Macías Gómez, E. (2005). Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 701-713.
- Maher, B.M, Hynes, H., Sweeney, C., Khashan, A.S., O'Rourke, M., Doran, K., Harris, A., y O'Flynn, S. (2013). Medical school attrition-beyond the statistics a ten year retrospective study. *BMC Medical Education*, 13(13), 1-16. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-13>
- Makransky, G., Havmose, P., Vang, M.L., Andersen, T.E., y Nielsen, T. (2017). The predictive validity of using admissions testing and multiple mini-interviews in undergraduate university admissions. *Higher Education Research and Development*, 36(5), 1003-1016. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263832>
- Malagón, L.M., Soto, L., y Eslava, P.R. (2007). La deserción en la Universidad de los Llanos (1998-2004). *Otinoquia*, 11(1), 23-40.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1-22.
- Martínez Luna, G.L. (2011). Minería de datos: Cómo hallar una aguja en un pajar. *Ingenierías*, 14(63), 18-28.
- Martínez, P., Martínez, M., y Pérez, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80-98.

- Martínez Rodríguez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 1(1).  
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/6>
- Maslach, C., Leiter, M.P., y Schaufeli, W. (2008). Measuring burnout. En S. Cartwright & C.L. Cooper (Eds.), *Education and development: measuring the social benefits* (pp. 86-108). Oxford University Press.
- McCann, E.J., y García, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- McGhie, V.F. (2017). Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73(3), 407-422.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>
- MDSyF (2003). *Encuesta CASEN*.  
[http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen\\_obj.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_obj.php)
- MECD (2016). *Catálogo oficial de indicadores universitarios 2016*.  
<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/siiu.html>
- MEFP (2019a). *Datos básicos del sistema universitario español: curso 2018-2019*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>
- MEFP (2019b, 31 de julio). *Extracto de la Resolución de 29 de julio de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan becas de carácter general para el curso académico 2019-2020, para estudiantes que cursen estudios postobligatorios*. BOE núm. 182.  
[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-B-2019-33906](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-B-2019-33906)
- Menéndez, F.G., Aveiga, V.I., y Vélez, Y.B. (2019). Intervención del trabajador social: proceso de otorgamiento de becas académicas, Universidad Técnica de Manabí. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (octubre 2019).  
<https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/10/intervencion-trabajador-social.html>

- Meyer, T., y Thomsen, S.L. (2018). The role of high-school duration for university students' motivation, abilities and achievements. *Education Economic*, 26(1), 24-45. <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1351525>
- Michavila, F., y Esteve, F. (2011). La llegada a la Universidad: ¿oportunidad o amenaza? *CEE Participación Educativa*, (17), 69-85.
- Moll, L. (1993). Introducción. En L. Moll (Ed.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación* (pp. 13-42). Aique.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- Morano, D., Fernández, M., y Tarzibachi, M., (2010). *Proyectos de apoyo a la calidad universitaria* [ponencia]. 1er Congreso Argentino de Sistema de Tutorías, Oberá, Misiones.
- Mori Sánchez, M.D.P. (2012). Deserción Universitaria en Estudiantes de una Universidad Privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 60-83. <http://doi.org/10.19083/ridu.6.42>
- Moreno, J., y Chiecher, A. (2019). Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, socio-demográficos, laborales y vitales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2). <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2908>
- Munizaga, F.R., Cifuentes, M.B., y Beltrán, A.J. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe. Una Revisión Sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(1). <http://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Murtaugh, P.A., Burns, L.D., y Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355-371. <https://doi.org/10.1023/A:1018755201899>
- Newman, D., Griffin, P., y Colé, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Ediciones Morata.

- Nieman, M.M. (2013). South African student's perceptions of the role of a gap year in preparing them for higher education. *Africa Education Review*, 10(1), 132-147. <https://doi.org/10.1080/18146627.2013.786880>
- Nora, A. (2001). The depiction of significant others in Tinto's "Rights of Passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 41-56.
- Nye, F.I. (1979). Choice, exchange, and the family. En W.R. Burr (Ed.), *Contemporary theories about the family* (pp. 219-233). Free Press.
- OCDE (2010). *Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14340/19/1>
- OCDE (2013). *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:40bcb1e2-01e4-4528-b5d6-0412f7bef448/panorama2013.pdf>
- OCDE (2017). *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE*. <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/2017/panorama-de-la-educacion-2017-def-12-09-2017red.pdf?documentId=0901e72b8263e12d>
- OCDE (2019a). *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OCDE (2019b). *Panorama de la educación 2019: Indicadores de la OCDE*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>
- OIT (2019). *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*. <https://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/isco88/major.htm>
- Oloriz, M.G., y Fernández, J. (2013). *Relación entre las características del estudiante al momento de iniciar estudios superiores y el abandono en la Universidad Nacional de Luján durante el período 2000-2010* [ponencia]. III CLABES. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad Autónoma Nacional de México, México DF.

- Oloriz, M.G., y Fernández, J. (2014). *Impacto del programa de becas estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján por campo disciplinar* [ponencia]. IV CLABES. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Oloriz, M.G., Fernández, J.M., y Amado, M.V. (2013). *Impacto del programa de becas de la Universidad Nacional de Luján en la disminución del abandono* [ponencia]. III CLABES. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad Autónoma Nacional de México, México DF.
- Oloriz, M.G., Fernández, J.M., y Amado, M.V. (2014). *Comparación entre el programa de becas estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján y los programas de becas nacionales* [ponencia]. IV CLABES. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Ononye, L.C., y Bong, S. (2018). The Study of the effectiveness of scholarship grant program on low-income engineering technology students. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 18(5), 26-31.
- Oñate, A. (2016). *Análisis de la deserción y permanencia académica en la educación superior aplicando minería de datos* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia)  
<http://bdigital.unal.edu.co/53635/1/alvaroagustino%C3%B1atebowen.2016.pdf>
- Ozga, J., y Sukhmandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316-333.  
<http://doi.org/10.1111/1468-2273-00100>
- Palmer, J. (2001). Student Drop-out: A case study in new managerialist policy. *Journal of Further and Higher Education*, 25(3), 349-357.  
<https://doi.org/10.1080/03098770120077702>
- Pantoja, A., y Campoy, T. (2001). Un modelo tecnológico de orientación universitaria. En L.M. Villar. (Dir.), *La Universidad, evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 95-128). Instituto de Ciencias de la Educación.

- Patrick, M.E., Schulenberg, J.E., y O'Malley, P.M. (2016). High school substance use as a predictor of collage attendance, completion, and dropout: a national multicohort longitudinal study. *Youth & Society*, 48(3), 425-447. <https://doi.org/10.1177/0044118X13508961>
- Pelegrina, S., García Linares, M.C., y Casanova, P.F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 25(2), 147-168. <https://doi.org/10.1174/021037002317417796>
- Perinat, A. (2006). Vygotsky: *Revisión crítica y actualización de su teoría del desarrollo socio-cultural y de la mediación semiótica* [ponencia]. Seminario Inaugural del Doctorado en Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Pineda Báez, C. (2010). *La voz del estudiante. El éxito de programas de retención universitaria*. Universidad de la Sabana: UNESCO-IESALC.
- Pineda, C., y Pedraza, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (28), 1-30.
- Planas, J.A., Prieto, J., y Lizandra, R. (2011). *El plan de acción tutorial* [Ponencia]. Máster en Intervención y Asesoramiento Psicopedagógico para Profesionales, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Price, J.L. (1977). *The study of Turnover*. Iowa State University Press.
- Proyecto Alfa Guía DCI-ALA/2010/94 (2013). *Construcción colectiva del concepto de abandono en la educación superior para su medición y análisis*. <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/invest-abando/marco-conceptual.html>
- Puertas Cañaverl, I.C., y De Oliveira Sá, T.A. (2017). REUNI: Expansão, segmentação e a determinação institucional do abandono. Estudo de caso na Unifal-M. *EccoS – Revista Científica*, (44), 93-115. <http://doi.org/10.5585/EccoS.n44.7899>
- Quintana, J. (1995). *Desarrollo estudiantil*. Editorial Techné.

- Quintero Velasco, I. (2016). *Análisis de las causas de Deserción Universitaria* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/6253>
- Raga, J.T. (2003). La tutoría, reto de una universidad formativa. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 33-53). Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Ramírez, D., y Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, (39), 1-16.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). Género<sup>2</sup>. En *Diccionario panhispánico de dudas* (1ª ed.). Consultado el 11 de abril de 2019. <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Tr5x8MFOuD6DVTIDBg>
- Ribeiro, M.A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70.
- Riviére, A. (1987). El concepto de conciencia en Vigotsky y el origen de la Psicología Histórico-cultural. En M. Siguen (Coord.), *Actualidad de Lev S. Vigotski* (pp. 128-135). Anthropos Editorial del Hombre.
- Rodrigo, M.F., Molina, J.G., García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudiantes de Psicología. *Anales de Psicología*, 28(1), 113-119.
- Rodríguez, C., y Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13.
- Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J., y Muñoz, J.L. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40(4), 690-703. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842966>
- Rodríguez, M., Posada, M., Estrada, P., y Velásquez, M. (2013). *Población con Riesgo de Abandono Universitario. Una Aproximación desde la Prevención*. Universidad de Antioquia [ponencia]. III CLABES. Tercera Conferencia Latinoamericana

- sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Autónoma Nacional de México, México DF.
- Rodríguez-Pineda, M., y Zamora-Araya, J.A. (2020). *Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas*. Artículo aceptado para la publicación.
- Rodríguez Urrego, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, (51), 49-66.
- Ronconi, L.M. (2018). *Derecho a la educación e igualdad como no sometimiento*. Universidad Externado de Colombia.
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Roso-Bas, F., Pades Jiménez, A., y García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.021>
- Ross, T. (2016). The differential effects of parental involvement on high school completion and postsecondary attendance. *Education Policy Analysis Archives*, 24(30), 1-39. <https://doi.org/10.14507/epaa.v24.2030>
- Rué Domingo, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Posgrado*, 17(2), 53-82.
- Ruiz Bolívar, C. (2012). *El correo electrónico como herramienta de mediación cognitiva y retroinformación del aprendizaje* [Publicación en Calaméo]. Calaméo. Consultado el 11 de abril de 2019.  
<https://es.calameo.com/read/000261962581f4e76ad63>
- Ruiz Carrillo, E., y Estrevel Rivera, L.B. (2010). Vygotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-145.
- Sacristán, V. (2018, 28 de Junio). La subida de tasas expulsa a los estudiantes de la universidad. *El periódico*.

- <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20180628/subida-tasas-universidad-expulsa-estudiantes-6914388>
- SACU (2020). *Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria*. <https://sacu.us.es/sacu-info-institucional>
- Sages, R.A., Britt, S.L., y Cumbie, J.A. (2013). The correlations between anxiety and money management. *College Student Journal*, 47(1), 1-11.
- Salgado, M.C., Salgado, J., y Barrenechea, M. (2014). *Las políticas informativas orientadas a estudiantes de enseñanzas preuniversitarias en las universidades de España, Jalisco y Estado de México*. Políticas Públicas Serie.
- Sanchez-Gelabert, A., y Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 33, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Santín González, D. (2002). *Descentralización y Financiación de la Universidad Pública en Latinoamérica: Algunas propuestas a partir del caso español* [ponencia]. Seminario Internacional sobre Prospectiva y Política Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Santos, M.V., y Vallerado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 739-752. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.adrr>
- Saúl, L., López, M., y Bermejo, B. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción Psicológica*, 6(1), 17-40.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Scribner, S. (1985). Vygotsky's uses of history. En J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition* (pp. 119-145). Cambridge University Press.
- Selecciones del Readers Digest (1980). *Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado*.
- Seligman, M.E. (1990). *Learned optimist*. Pocket Books.

- Severiens, S., y ten Dam, G. (2012). Leaving college: a gender comparison in male and female-dominated programs. *Research in Higher Education*, 53(4), 453-457. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9237-0>
- Sevilla, D.D.S., Puerta, V.A., y Dávila, J. (2010). Influencia de los factores socioeconómicos en la deserción estudiantil de la carrera de ciencias sociales. *Ciencia e Interculturalidad: Revista para el Diálogo Intercientífico e Intercultural*, 6(1), 72-84. <https://doi.org/10.5377/rci.v6i1.282>
- Silva Filho, R.L., Motejunas, P.R., Hióplito, O., y Melo Lobo, M.B. (2007) A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114.
- Silver Wolf, D.A.P., Perkins, J., Butler-Barnes, S.T., y Walker, T.A. (2017). Social belonging and college retention: results from a quasi-experimental pilot study. *Journal of College Student Development*, 58(5), 777-782. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0060>
- Sittichai, R. (2012). Why are there dropouts among university students? Experiences in a Thai University. *International Journal of Educational Development*, 43(2), 283-289. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.04.010>
- SIU (2009). Sistema de Información Universitaria. Consultado el 22 de mayo de 2018. <https://www.siu.edu.ar/>
- Soria-Barreto, K., y Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006>
- Spady, W. (1970). Dropout from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interdiange*, 1, 64-85. <https://doi.org/0.1007/BF02214313>
- SPEE (2020). *Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo*. <https://servicio.us.es/spee/empleo-servicio-orientacion>

- Stephens, N.M., Markus, H.R., Fryberg, S.A., Johnson, C.S., y Covarrubias, R. (2012). Unseen Disadvantage: How American Universities' Focus on Independence Undermines the Academic Performance of First-Generation College Students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178-1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>
- St. John, E.P., Cabrera, A.E., Nora, A., y Asker, E.H. (2000). Economic Influences on Persistence Reconsidered. How Can Finance Research Inform the Reconceptualization of Persistence Models? En J.M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (pp.29-47). Vanderbilt University Press.
- Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M. L., Fisseler, B., y Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: who drops out from academic programs and why? *Research in Higher Education*, 56(3), 228-246. <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9343-x>
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tejedor, F., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, (342), 443-473.
- Thoelsen, R., y Laursen, P. F. (2014). Is drop out from university dependent on national culture and policy? The case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484-496. <https://doi.org/10.1111/ejed.12094>
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policies*, 17(4), 223-242. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Thurow, L. C. (1970). *Investment in human capital*. Wadsworth.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical Synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the cures of student attrition*. University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1989, 6 de Septiembre). Misconceptions mar campus discussions of student retention. *The Chronicle of Higher Education*, 36(1), B2.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the cures of student attrition* (2ª ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.2307/29599665>
- Tinto, V. (2005). *Student retention: What next?* [Ponencia] National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention, Washington D.C., EE.UU.
- Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.
- Tomás, J-M., y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Torrado, M., y Berlanga, V. (2013). Análisis Discriminante mediante SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(2). 150-166.
- Torrecilla, E., Rodríguez, M., Herrera, M., y Martín, J. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2) 79-99.
- Torres, I.S. (2018). Estudio longitudinal Permanencia y Abandono en universitarios (2015-2019) [ponencia]. VIII CLABES. Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá.
- Ulriksen, L., Madsen, L.M., y Holmegaard, H.T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education*, 46(2), 209-244. <https://doi.org/10.1080/03057267.2010.504549>

- Unión Europea (2020). *Tasas académicas y ayudas económicas*. [https://europa.eu/youreurope/citizens/education/university/fees-and-financial-help/index\\_es.htm](https://europa.eu/youreurope/citizens/education/university/fees-and-financial-help/index_es.htm)
- Universidad Católica de Temuco (2018). *5to Encuentro Nacional de Tutores Pares*. <https://dgia.uct.cl/encuentrotutores2018/>
- Universidad de la República de Uruguay (2016). *VIII Encuentro de Tutores Pares y Conferencia*. <https://www.cse.udelar.edu.uy/blog/2018/01/29/viii-encuentro-de-tutores-pares-y-conferencia/>
- Universidad Técnica de Manabí (2018, 20 de diciembre). *Reglamento de becas para los estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí*. <https://www.utm.edu.ec/la-universidad/reglamentos/file/1075-reglamento-de-becas-estudiantes-2019>
- Valdés, M. (2019). *¿Por qué es tan importante un sistema de becas?* [mensaje en un blog]. *Studia XXI*. <https://www.universidadsi.es/por-que-es-tan-importante-un-sistema-de-becas/>
- Velázquez, Y., y González, M.A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184). <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vélez-van-Meerbeke, M.A., y Roa, N.C. (2005). Factors associated with academic performance in medical student. *Educación Médica*, 8(2), 24-32.
- Venegas, L.V., Moreira, P.Y., y Chávez, D.E. (2019). El rol de la unidad de bienestar estudiantil en la Universidad Estatal del Sur de Manabí. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 287-300. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.13916>
- Viale Tudela, H.E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-75. <https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Vidal, J. (1999). *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Consejo de Universidades: MEC.

- Vidal, J., Díez, G., y Vieira, M. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 431-448.
- Vygotsky, L.S. (1929). The problema of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-434.  
<https://doi.org/10.1080/08856559.1929.10532201>
- Vygotsky, L.S. (1934). *Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya* [Pensamiento y lenguaje: investigaciones psicológicas]. Gosudarstvennoe Sotsial-no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo.
- Vygotsky, L.S. (1960). *Razvitie vysshykh psikhicheskikh* [El desarrollo de las funciones mentales superiores]. *Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk*.
- Vygotsky, L.S. (1972). El problema de la periodización por etapas del desarrollo del niño. *Problemas de Psicología*, 2, 114-123.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1981a). The development of higher forms of attetion in childhood. En J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 189-239). M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1981b). The genesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 189-239). M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Obras escogidas. Tomo I*. Pedagóguika.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Obras escogidas. Tomo III*. Pedagóguika.
- Vygotsky, L.S. (1990). *Obras escogidas. Tomos I-IV*. Visor.
- Vygotsky, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L.S. Vygotsky (Ed.), *Obras escogidas, Tomo III*. Visor.
- Vygotsky, L.S., y Luria, A.R. (1930). *Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana, primitiv, rebenok* [Ensayo sobre la historia del conocimiento: el mono, el hombre primitivo y el niño]. Gosudarstvennoe Izdatel'stvo.

- Walsh, C., Larsen, C., y Parry, D. (2009). Academic Tutors at the Frontline of Student Support in a Cohort of Students Succeeding in Higher Education. *Educational Studies*, 35(4), 405-424. <https://doi.org/10.1080/03055690902876438>
- Wertsch, J.V. (1985). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygostky y la formación social de la mente*. Ediciones Paidós.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.
- Wertsch, J.V. (1999). *La mente en acción*. Aique.
- Wertsch, J.V., y Stone, C.A. (1985). Microgenesis as a tool for developmental analysis. *Quarterly Newsletter for the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1(1), 8-10.
- YAQ, P. (2017, 10 de Mayo). Acceso a la universidad, ¿cómo funciona? Consultado el 27 de enero de 2018. <http://yaq.es/reportajes/acceso-universidad>
- Yan, Z., y Fischer, K.W. (2002). Always under construction: Dynamic variations in adult cognitive development. *Human Development*, 45, 141-160.
- Zanchin, M.L. (2017). *Causas personales versus causas institucionales como motivo de deserción en el primer año de la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de Rio Negro* [Tesis doctoral, Universidad Internacional Iberoamericana]. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/948>



# DIFUSIÓN CIENTÍFICA DE LA TESIS



## DIFUSIÓN CIENTÍFICA DE LA TESIS

La presente tesis ha sido difundida a la comunidad científica parcialmente en las siguientes producciones:

### 1. ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388. <https://doi.org/10.6018/j/298651>

González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. (2016). The role of family in university drop out cases facing social and family related difficulties. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 8(3), 138-143.

### 2. RESULTADOS PARCIALES PRESENTADOS EN CONGRESOS

González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. (2019). Análisis de Regresión Logística para identificar variables que favorecen la Permanencia Universitaria. En F.J. Murillo & C. Martínez-Garrido (Coord.), *Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigación comprometida para la transformación social* (Vol. 2, pp.217-222). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, AIDIPE.

González-Ramírez, T., Pedraza-Navarro, I. y López-Gracia, A. (2018). *La transición a los estudios universitarios. Análisis de Correspondencia para identificar variables que inciden en el abandono universitario durante el primer año de estudios* [ponencia]. X Congreso CIDUI 2018. Espacios de aprendizaje: agentes de cambio en la universidad, Girona, España.

González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. (2017). *The use of decision trees to know the family influence in university drop out* [ponencia]. ECER 2017. Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent role of policy and educational research, Copenhagen, Denmark.

Pedraza-Navarro, I. y González-Ramírez, T. (2017). Variables personales y de contexto que inciden en el abandono universitario. Un estudio a través del análisis de correspondencia simple (ACS). En Grupo de Evaluación y Orientación Educativa, GE20 (Coord.), *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia* (pp. 1129-1137). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, AIDIPE.

González-Ramírez, T., Pedraza-Navarro, I. y Reyes de Cózar, S. (2016). Problemáticas socio-familiares que influyen en los estudiantes con riesgo de abandono universitario. En M.J. Bolarín, M. Porto & M.L. García (Eds.), *Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior* (Vol. 3, pp. 100-105). Universidad de Murcia.

González-Ramírez, T., Pedraza-Navarro, I. y Contreras-Rosado, J.A. (2016). *El papel de la familia en el abandono universitario ante la presencia de problemáticas socio-familiares* [ponencia]. V Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Sevilla, España.

# ANEXOS



**ANEXO 1.**

**CUESTIONARIO SOBRE VARIABLES**

**ASOCIADAS AL ABANDONO**

**UNIVERSITARIO**



## VARIABLES ASOCIADAS AL ABANDONO UNIVERSITARIO



El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer qué variables están asociadas al abandono universitario. Las conclusiones que de él se obtengan no tienen carácter oficial, sino exclusivamente académico y científico. Los cuestionarios son anónimos. Los datos que figuren en ellos no serán utilizados, en ningún caso, como instrumento de control sobre las personas que han participado en la investigación. Solo tendrán valor estadístico. Es por ello, que se solicita su aportación como estudiante para que podamos optimizar la calidad de la Enseñanza Superior.

1. Datos de identificación personal	
<b>Sexo:</b> <input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Mujer	<b>Edad:</b> <b>Estado civil:</b> <input type="radio"/> Soltero/a <input type="radio"/> Casado/a <input type="radio"/> Unión libre <input type="radio"/> Separado/a - Divorciado/a
<b>Situación laboral:</b> <input type="radio"/> Activo/a <input type="radio"/> Inactivo/a	<b>¿Dónde trabajas?:</b>

2. Contexto familiar		
PADRE	MADRE	
<input type="checkbox"/> Activo <input type="checkbox"/> Inactivo	<input type="checkbox"/> Ha fallecido	
<input type="checkbox"/> Activo <input type="checkbox"/> Inactivo	<input type="checkbox"/> Ha fallecido	
<b>Profesión:</b>	<b>Profesión:</b>	
<b>Nivel de estudios:</b> <input type="radio"/> No posee estudios <input type="radio"/> Graduado Escolar <input type="radio"/> Graduado en Educación Secundaria <input type="radio"/> Formación Profesional <input type="radio"/> Formación Universitario	<b>Nivel de estudios:</b> <input type="radio"/> No posee estudios <input type="radio"/> Graduado Escolar <input type="radio"/> Graduado en Educación Secundaria <input type="radio"/> Formación Profesional <input type="radio"/> Formación Universitario	
<b>Estado Civil:</b> <input type="radio"/> Casados/Unión libre <input type="radio"/> Divorciados <input type="radio"/> Soltero/a		
<b>VIVO EN:</b> <b>CONVIVO CON:</b> <input type="checkbox"/> Estudiantes en un piso de alquiler <input type="checkbox"/> Mi pareja <input type="checkbox"/> Mis padres Otro(especificar):		
<b>Poseo    hermanos</b>		

3. Trayectoria académica
<b>Actualmente</b> <input type="radio"/> estoy matriculado/a en un Máster Universitario (especificar) Comencé este Máster en el curso académico:

estoy matriculado/a en un Grado Universitario  
(especificar)  
Comencé este Grado en el curso académico:

estoy matriculado/a en un Ciclo Formativo  
(especificar)  
Comencé este Ciclo en el curso académico:

otro  
(especificar)

no estoy matriculado/a en ninguna titulación

---

**Anteriormente** he estado matriculado/a en el Grado de:

Lo he finalizado       No lo he finalizado

Año académico en el que lo finalicé:

y otro (especificar):

Lo he finalizado       No lo he finalizado

Año académico en el que lo finalicé:

---

Tengo la **posesión del nivel b1** de inglés u otra lengua extranjera:     Si     No

<b>CENTRÁNDONOS EN EL GRADO DE Educación Primaria</b>					
Seleccioné este Grado como <b>opción</b>					
<b>Los motivos de mi elección fueron:</b>					
De 1 a 5 indica que motivos influyeron en la elección de esta titulación, siendo 1 un grado de motivación muy bajo y 5 un grado de motivación muy alto.	1	2	3	4	5
Gusto por los estudios					
Tradición familiar					
Una persona cercana me animó a cursarlo					
Por su salida profesional					
Facilidad horaria					
Reconocimiento / Prestigio social					
Calidad de la institución y sus profesores					
Otro (especificar)					
<b>Mis expectativas iniciales hacia la titulación eran:</b>					
De 1 a 5 indica que grado de expectativas iniciales tenías hacia la titulación, siendo 1 un grado de expectativas muy bajo y 5 un grado de expectativas muy alto.					
1	2	3	4	5	
<b>Accedí a la titulación mediante:</b>			<b>El centro donde realicé mis estudios pre-universitarios era:</b>		
<input type="radio"/> Bachillerato (especificar)	Nota media:	<input type="radio"/> Público			
<input type="radio"/> Ciclo Formativo de Educación Superior (especificar)	Nota media:	<input type="radio"/> Concertado			
<input type="radio"/> Prueba de acceso a la universidad (especificar)	Nota media:	<input type="radio"/> Privado			
<input type="radio"/> Otra titulación (especificar)	Nota media:				

4. Motivación académica					
Mientras realizaba el Grado de Educación Primaria,					
De 1 a 5 indica tu grado de motivación, siendo 1 un grado de motivación muy bajo y 5 un grado de motivación muy alto.	1	2	3	4	5
<b>Motivación intrínseca</b>					
Estudiaba por curiosidad, tenía la necesidad de aprender muchas cosas					
Cuando tenía una duda en clase, me preocupaba por preguntar al profesor/a					
<b>Motivación extrínseca</b>					
Mi intención era sacar las mejores notas de la clase					
Estudiaba con la intención de obtener un buen trabajo y mejorar mi futuro.					
VALORACIÓN GLOBAL SOBRE LA MOTIVACIÓN					
	<input type="checkbox"/>				

5. Integración académica					
Mientras realizaba el Grado de Educación Primaria,					
De 1 a 5 indica tu asistencia a clase, siendo 1 un grado de asistencia muy bajo y 5 un grado de asistencia muy alto.	1	2	3	4	5
<b>Asistía a clase</b>					
De 1 a 5 indica tu participación, siendo 1 un grado de participación muy bajo y 5 un grado de participación muy alto.	1	2	3	4	5
<b>Participación en clase</b>					
<b>Participación en actividades formativas externas (cursos de formación, seminarios, congresos...)</b>					
De 1 a 5 indica tu dedicación al estudio, siendo 1 un grado de dedicación muy bajo y 5 un grado de dedicación muy alto.	1	2	3	4	5
<b>Dedicaba tiempo al estudio</b>					
<b>Recibía formación complementaria (clases particulares de refuerzo, academia para universitarios...)</b>					
<b>Asistía a tutorías para consultar dudas</b>					
VALORACIÓN GLOBAL SOBRE LA INTEGRACIÓN					
	<input type="checkbox"/>				

6. Satisfacción personal hacia la institución					
De 1 a 5 indica tu grado de satisfacción, siendo 1 un grado de satisfacción muy bajo y 5 un grado de satisfacción muy alto.					
	1	2	3	4	5
<b>Calidad de las clases</b>					
<b>Calidad del plan de estudios</b>					
<b>Calidad de los docentes</b>					
<b>Calidad de los servicios que posee la institución</b>					
VALORACIÓN GLOBAL SOBRE LA SATISFACCIÓN					
	<input type="checkbox"/>				

En el caso de no haber finalizado el Grado de Educación Primaria, rellena el siguiente apartado, indicando qué motivos influyeron en tu decisión de abandonar.

7. Motivos de abandono del Grado					
De 1 a 5 indica que motivos influyeron en la decisión de abandonar, siendo 1 un grado de influencia muy bajo y 5 un grado de influencia muy alto.	1	2	3	4	5
<b>Motivos personales</b>					
Enfermedad					
Fallecimiento de un familiar o persona cercana					
Divorcio de los padres					
Incorporación de un nuevo miembro en la familia					
Vivir alejado de la familia					
Vivir alejado del centro de estudios					
Cambio de residencia durante el transcurso académico					
Otro (especificar)					
<b>Motivos económicos</b>					
Emancipación					
No recibir una beca, ayuda o subvención					
Pérdida de una beca, ayuda o subvención					
Pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia					
Compaginar trabajo con estudios					
Incorporación de un hermano a la universidad					
Uso del transporte público					
Otro (especificar)					
<b>Motivos académicos</b>					
Falta de información preuniversitaria					
Matriculación tardía					
Prolongación de estudios					
Gestión del tiempo					
Dificultad de las materias cursadas					
Interrelación entre estudiantes					
Conexión estudiantes - docentes					
Compaginar dos titulaciones al mismo tiempo					
Expectativas generadas y alcanzadas					
Otro (especificar)					
El curso académico en el que abandoné el Grado fue:					
Año académico:					

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO 2.

**ENTREVISTA BIOGRÁFICO-NARRATIVA  
SOBRE ABANDONO UNIVERSITARIO**



## MICROGÉNESIS DEL ABANDONO UNIVERSITARIO



La presente entrevista tiene la finalidad de analizar el proceso de abandono universitario desde la perspectiva interna de los estudiantes, teniendo en consideración cada uno de los constructos que conforman la teoría sociocultural.

<b>ACTIVIDAD</b>	<p>Antes de comenzar la entrevista me gustaría conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué decidiste cursar estudios universitarios?</li> <li>- ¿Sabías a qué te enfrentabas a la hora de acceder al sistema universitario?</li> <li>- ¿Recibiste orientación previa del orientador de tu centro, de tu familia o de una persona cercana que hubiese ingresado en la universidad?</li> <li>- ¿Buscaste información sobre la titulación que querías cursar antes de seleccionarla? ¿Qué medios utilizaste?</li> <li>- ¿Tuviste la oportunidad de conocer la propia institución antes de comenzar el grado? <i>(Si la respuesta es "sí": ¿Conocías el centro de orientación que tiene la propia universidad? ¿Acudiste a ellos?)</i></li> </ul> <p>Comenzaste la titulación y en algún momento percibiste que algo no iba bien...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En qué momento te planteaste abandonar la titulación?</li> <li>- ¿Cuáles fueron los motivos que influyeron en tu decisión de abandonar?</li> </ul>
<b>MEDIACIÓN</b>	
<b>Figura a la que recurre el estudiante para pedir ayuda durante el proceso de abandono universitario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuándo se te presentó/aron esta/s problemática/s ¿Qué decidiste hacer?</li> <li>- ¿A quién acudiste para dar solución a tu problema? <i>(Indagar acerca de la institución / familia (padre-madre) / grupo de iguales).</i></li> </ul>
<b>Tipo de ayuda que recibe el estudiante durante el proceso de abandono universitario</b>	<p>Me has comentado que recibiste ayuda por parte de ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué tipo de ayuda te proporcionó? <i>(Contemplar el apoyo emocional, económico y/o académico; así como los diferentes tipos ayuda: identificar el problema, buscar soluciones al problema, identificar tu responsabilidad en la solución y/o tomar la decisión)</i></li> </ul>

<b>PRIVILEGIACIÓN</b>	
<b>Motivo por el cual el estudiante elige una figura u otra para hacer frente al abandono universitario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué decidiste acudir a esta persona? <i>(Si el estudiante, en ningún momento hace mención al SACU se plantea: ¿Conocías el centro de orientación que tiene la propia universidad? ¿Acudiste a ellos?)</i></li> </ul>
<b>INTERIORIZACIÓN</b>	
<b>Modo de actuar del estudiante ante la ayuda recibida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Tuviste en cuenta sus aportaciones / recomendaciones?</li> <li>- ¿Lograste hacer frente a la/s problemática/s?</li> </ul>
<b>Valoración de una figura efectiva que permite aumentar la eficacia de la ayuda</b>	<p>Ya ha pasado un tiempo de tu abandono.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Consideras que tomaste una buena decisión?</li> <li>- ¿Cambiarías algo?</li> <li>- ¿Recurrirías a otra persona?</li> <li>- ¿Por qué?</li> </ul> <p>Si pudieses y estuviese a tu alcance</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué medidas propondrías para evitar la problemática del abandono universitario?</li> </ul>

**ANEXO 3.**  
**SALIDAS SPSS: ANÁLISIS**  
**DESCRIPTIVOS**



### 1. Perfil sociológico de estudiantes con riesgo de abandono universitario

Variable “sexo”

**Estadísticos**

Sexo

N	Válido	239
	Perdidos	0

**Sexo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	59	24,7	24,7	24,7
	Mujer	180	75,3	75,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

**Titulación que abandonó el alumno\*Sexo tabulación cruzada**

**Recuento**

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Titulación que abandonó el alumno	Grado en Ed. Primaria	28	62	90
	Grado en Ed. Infantil	1	28	29
	Grado en Pedagogía	19	85	104
	Grado en CAFD	11	5	16
Total		59	180	239

Variable “edad”

**Estadísticos**

Edad

N	Válido	239
	Perdidos	0
Media		28,55
Desviación estándar		5,012
Mínimo		24
Máximo		55

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**

Edad

N	Válido	90
	Perdidos	0
Media		28,82
Desviación estándar		4,770
Mínimo		24
Máximo		48

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**

Edad

N	Válido	29
	Perdidos	0
Media		29,38
Desviación estándar		5,937
Mínimo		24
Máximo		50

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**

Edad

N	Válido	104
	Perdidos	0
Media		27,99
Desviación estándar		4,563
Mínimo		24
Máximo		55

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**

Edad

N	Válido	16
	Perdidos	0
Media		28,44
Desviación estándar		4,258
Mínimo		25
Máximo		43

Variable “estado civil”

**Estadísticos**

Estado Civil

N	Válido	238
	Perdidos	1

**Estado Civil**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Soltero/a	204	85,4	85,7	85,7
	Casado/a	21	8,8	8,8	94,5
	Unión libre	10	4,2	4,2	98,7
	Separado/a - Divorciado/a	3	1,3	1,3	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		239	100,0		

**Titulación que abandonó el alumno\*Estado Civil tabulación cruzada**

Recuento

		Estado Civil				Total
		Soltero/a	Casado/a	Unión libre	Separado/a - Divorciado/a	
Titulación que abandonó el alumno	Grado en Ed. Primaria	76	7	6	0	89
	Grado en Ed. Infantil	23	5	1	0	29
	Grado en Pedagogía	90	8	3	3	104
	Grado en CAFD	15	1	0	0	16
<b>Total</b>		<b>204</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>238</b>

Variable “tipo de vivienda”

**Estadísticos**

Tipo de Vivienda

N	Válido	235
	Perdidos	4

**Tipo de Vivienda**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Piso de alquiler compartido por estudiantes	9	3,8	3,8	3,8
	Mi pareja	55	23,0	23,4	27,2
	Mis padres	102	42,7	43,4	70,6
	Otro: Madre	16	6,7	6,8	77,4
	Otro: Pareja e hijos	12	5,0	5,1	82,6
	Otro: Piso compartido (no son estudiantes)	18	7,5	7,7	90,2
	Otro: Madre y hermanos/as	3	1,3	1,3	91,5
	Otro: Hijo/a	4	1,7	1,7	93,2
	Otro: Vivienda heredada por padres	3	1,3	1,3	94,5
	Otro: Independiente	6	2,5	2,6	97,0
	Otro: Abuela	2	,8	,9	97,9
	Otro: Padre	1	,4	,4	98,3
	Otro: Vivienda de propiedad	1	,4	,4	98,7
	Otro: Piso de alquiler compartido por hermanos	1	,4	,4	99,1
	Otro: Hermano/a	1	,4	,4	99,6
	Otro: Familiares cercanos	1	,4	,4	100,0
	<b>Total</b>	<b>235</b>	<b>98,3</b>	<b>100,0</b>	
Perdidos	Sistema	4	1,7		
<b>Total</b>		<b>239</b>	<b>100,0</b>		

Variable “lugar de residencia”

**Estadísticos**

Lugar de Residencia

N	Válido	232
	Perdidos	7

		<b>Lugar de Residencia</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sevilla -Capital	87	36,4	37,5	37,5
	Provincia de Sevilla	83	34,7	35,8	73,3
	Cádiz -Capital	3	1,3	1,3	74,6
	Provincia de Cádiz	13	5,4	5,6	80,2
	Ceuta -Capital	1	,4	,4	80,6
	Extranjero	6	2,5	2,6	83,2
	Madrid -Capital	7	2,9	3,0	86,2
	Provincia de Badajoz	9	3,8	3,9	90,1
	Cáceres -Capital	1	,4	,4	90,5
	Ibiza	3	1,3	1,3	91,8
	Santa Cruz de Tenerife	1	,4	,4	92,2
	Provincia de Huelva	6	2,5	2,6	94,8
	Huelva -Capital	2	,8	,9	95,7
	Córdoba -Capital	3	1,3	1,3	97,0
	Provincia de Barcelona	1	,4	,4	97,4
	Barcelona -Capital	1	,4	,4	97,8
	Alicante -Capital	1	,4	,4	98,3
	Badajoz -Capital	1	,4	,4	98,7
	Provincia de Granada	1	,4	,4	99,1
	Gran Canarias	1	,4	,4	99,6
	Mayorca	1	,4	,4	100,0
	Total	232	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	2,9		
	Total	239	100,0		

Variable “situación laboral”

**Estadísticos**  
Situación Laboral

N	Válido	238
	Perdidos	1

**Situación Laboral**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Activo/a	129	54,0	54,2	54,2
	Inactivo/a	109	45,6	45,8	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
	Total	239	100,0		

**Titulación que abandonó el alumno\*Situación Laboral tabulación cruzada**

Recuento

		Situación Laboral		Total
		Activo/a	Inactivo/a	
Titulación que abandonó el alumno	Grado en Ed. Primaria	49	40	89
	Grado en Ed. Infantil	18	11	29
	Grado en Pedagogía	51	53	104
	Grado en CAFD	11	5	16
	Total	129	109	238

Variable “profesión”

**Estadísticos**

¿Dónde trabaja?

N	Válido	99
	Perdidos	140

¿Dónde trabaja?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 0	1	,4	1,0	1,0
	CIUO grupo 1	1	,4	1,0	2,0
	CIUO grupo 2	15	6,3	15,2	17,2
	CIUO grupo 3	36	15,1	36,4	53,5
	CIUO grupo 4	6	2,5	6,1	59,6
	CIUO grupo 5	27	11,3	27,3	86,9
	CIUO grupo 6	1	,4	1,0	87,9
	CIUO grupo 7	1	,4	1,0	88,9
	CIUO grupo 9	11	4,6	11,1	100,0
	Total	99	41,4	100,0	
Perdidos	Sistema	140	58,6		
Total		239	100,0		

Variable “número de hermanos”

**Estadísticos**

Nº de Hermanos

N	Válido	234
	Perdidos	5
Media		1,66
Desviación estándar		1,385
Mínimo		0
Máximo		9

Nº de Hermanos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	21	8,8	9,0	9,0
	1	114	47,7	48,7	57,7
	2	62	25,9	26,5	84,2
	3	25	10,5	10,7	94,9
	4	3	1,3	1,3	96,2
	5	1	,4	,4	96,6
	6	2	,8	,9	97,4
	7	4	1,7	1,7	99,1
	9	2	,8	,9	100,0
	Total	234	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	5	2,1		
Total		239	100,0		

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**

Nº de Hermanos

N	Válido	85
	Perdidos	5
Media		1,48
Desviación estándar		,881
Mínimo		0
Máximo		6

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**

Nº de Hermanos

N	Válido	29
	Perdidos	0
Media		1,72
Desviación estándar		1,306
Mínimo		0
Máximo		5

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**

Nº de Hermanos

N	Válido	104
	Perdidos	0
Media		1,79
Desviación estándar		1,755
Mínimo		0
Máximo		9

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**

Nº de Hermanos

N	Válido	16
	Perdidos	0
Media		1,63
Desviación estándar		,885
Mínimo		0
Máximo		3

Variable “nivel educativo del padre”

**Titulación que abandonó el alumno\*Nivel de estudios del Padre tabulación cruzada**

Recuento

		Nivel de estudios del Padre					Total
		No posee	Primaria	Secundaria	Profesional	Universitaria	
Titulación que abandonó el alumno	Grado en Ed. Primaria	8	30	11	19	19	87
	Grado en Ed. Infantil	1	12	3	7	6	29
	Grado en Pedagogía	3	43	13	20	18	97
	Grado en CAFD	3	3	2	1	7	16
Total		15	88	29	47	50	229

Variable “nivel educativo de la madre”

**Titulación que abandonó el alumno\*Nivel de estudios de la Madre tabulación cruzada**

Recuento

		Nivel de estudios de la Madre					Total
		No posee	Primaria	Secundaria	Profesional	Universitaria	
Titulación que abandonó el alumno	Grado en Ed. Primaria	11	34	10	13	20	88
	Grado en Ed. Infantil	3	14	3	4	5	29
	Grado en Pedagogía	9	50	13	16	16	104
	Grado en CAFD	2	3	4	1	6	16
Total		25	101	30	34	47	237

Variable “situación laboral del padre”

**Titulación que abandonó el alumno\*Situación Laboral del Padre tabulación cruzada**

Recuento

		Situación Laboral del Padre			Total
		Activo	Inactivo	Ha fallecido	
Titulación que abandonó el alumno	Grado en Ed. Primaria	42	38	7	87
	Grado en Ed. Infantil	11	13	5	29
	Grado en Pedagogía	51	40	9	100
	Grado en CAFD	11	4	1	16
Total		115	95	22	232

Variable “profesión del padre”

**Estadísticos**

Profesión del Padre

N	Válido	104
	Perdidos	135

		Profesión del Padre			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 0	2	,8	1,9	1,9
	CIUO grupo 1	7	2,9	6,7	8,7
	CIUO grupo 2	26	10,9	25,0	33,7
	CIUO grupo 3	6	2,5	5,8	39,4
	CIUO grupo 4	8	3,3	7,7	47,1
	CIUO grupo 5	13	5,4	12,5	59,6
	CIUO grupo 6	3	1,3	2,9	62,5
	CIUO grupo 7	24	10,0	23,1	85,6
	CIUO grupo 8	7	2,9	6,7	92,3
	CIUO grupo 9	8	3,3	7,7	100,0
		Total	104	43,5	100,0
Perdidos	Sistema	135	56,5		
Total		239	100,0		

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

		Profesión del Padre			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 0	2	2,2	6,1	6,1
	CIUO grupo 1	1	1,1	3,0	9,1
	CIUO grupo 2	7	7,8	21,2	30,3
	CIUO grupo 3	5	5,6	15,2	45,5
	CIUO grupo 4	3	3,3	9,1	54,5
	CIUO grupo 5	2	2,2	6,1	60,6
	CIUO grupo 6	1	1,1	3,0	63,6
	CIUO grupo 7	7	7,8	21,2	84,8
	CIUO grupo 8	1	1,1	3,0	87,9
	CIUO grupo 9	4	4,4	12,1	100,0
		Total	33	36,7	100,0
Perdidos	Sistema	57	63,3		
Total		90	100,0		

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

		Profesión del Padre			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 2	2	6,9	18,2	18,2
	CIUO grupo 4	1	3,4	9,1	27,3
	CIUO grupo 5	1	3,4	9,1	36,4
	CIUO grupo 7	4	13,8	36,4	72,7
	CIUO grupo 8	2	6,9	18,2	90,9
	CIUO grupo 9	1	3,4	9,1	100,0
		Total	11	37,9	100,0
Perdidos	Sistema	18	62,1		
Total		29	100,0		

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Profesión del Padre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 1	5	4,8	10,0	10,0
	CIUO grupo 2	10	9,6	20,0	30,0
	CIUO grupo 3	1	1,0	2,0	32,0
	CIUO grupo 4	3	2,9	6,0	38,0
	CIUO grupo 5	10	9,6	20,0	58,0
	CIUO grupo 6	2	1,9	4,0	62,0
	CIUO grupo 7	13	12,5	26,0	88,0
	CIUO grupo 8	4	3,8	8,0	96,0
	CIUO grupo 9	2	1,9	4,0	100,0
	Total	50	48,1	100,0	
Perdidos	Sistema	54	51,9		
Total		104	100,0		

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Profesión del Padre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 1	1	6,3	10,0	10,0
	CIUO grupo 2	7	43,8	70,0	80,0
	CIUO grupo 4	1	6,3	10,0	90,0
	CIUO grupo 9	1	6,3	10,0	100,0
	Total	10	62,5	100,0	
Perdidos	Sistema	6	37,5		
Total		16	100,0		

Variable “situación laboral de la madre”

**Titulación que abandonó el alumno\*Situación Laboral de la Madre tabulación cruzada**

Recuento

		Situación Laboral de la Madre			Total
		Activa	Inactiva	Ha fallecido	
Titulación que abandonó el alumno	Grado en Ed. Primaria	31	52	5	88
	Grado en Ed. Infantil	12	14	3	29
	Grado en Pedagogía	37	65	2	104
	Grado en CAFD	9	5	2	16
Total		89	136	12	237

Variable “profesión de la madre”

**Estadísticos**

Profesión de la Madre

N	Válido	121
	Perdidos	118

**Profesión de la Madre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 1	4	1,7	3,3	3,3
	CIUO grupo 2	25	10,5	20,7	24,0
	CIUO grupo 3	12	5,0	9,9	33,9
	CIUO grupo 4	15	6,3	12,4	46,3
	CIUO grupo 5	3	1,3	2,5	48,8
	CIUO grupo 7	2	,8	1,7	50,4
	CIUO grupo 8	1	,4	,8	51,2
	CIUO grupo 9	18	7,5	14,9	66,1
	Ama de casa	41	17,2	33,9	100,0
	Total	121	50,6	100,0	
Perdidos	Sistema	118	49,4		
Total		239	100,0		

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Profesión de la Madre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 2	9	10,0	29,0	29,0
	CIUO grupo 3	4	4,4	12,9	41,9
	CIUO grupo 4	3	3,3	9,7	51,6
	CIUO grupo 7	2	2,2	6,5	58,1
	CIUO grupo 9	5	5,6	16,1	74,2
	Ama de casa	8	8,9	25,8	100,0
	Total	31	34,4	100,0	
Perdidos	Sistema	59	65,6		
Total		90	100,0		

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Profesión de la Madre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 2	3	10,3	25,0	25,0
	CIUO grupo 3	3	10,3	25,0	50,0
	CIUO grupo 4	3	10,3	25,0	75,0
	CIUO grupo 5	1	3,4	8,3	83,3
	CIUO grupo 9	1	3,4	8,3	91,7
	Ama de casa	1	3,4	8,3	100,0
Total		12	41,4	100,0	
Perdidos	Sistema	17	58,6		
Total		29	100,0		

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Profesión de la Madre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 1	3	2,9	4,5	4,5
	CIUO grupo 2	7	6,7	10,4	14,9
	CIUO grupo 3	4	3,8	6,0	20,9
	CIUO grupo 4	8	7,7	11,9	32,8
	CIUO grupo 5	2	1,9	3,0	35,8
	CIUO grupo 8	1	1,0	1,5	37,3
	CIUO grupo 9	12	11,5	17,9	55,2
	Ama de casa	30	28,8	44,8	100,0
	Total	67	64,4	100,0	
Perdidos	Sistema	37	35,6		
Total		104	100,0		

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Profesión de la Madre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CIUO grupo 1	1	6,3	9,1	9,1
	CIUO grupo 2	6	37,5	54,5	63,6
	CIUO grupo 3	1	6,3	9,1	72,7
	CIUO grupo 4	1	6,3	9,1	81,8
	Ama de casa	2	12,5	18,2	100,0
	Total	11	68,8	100,0	
Perdidos	Sistema	5	31,3		
Total		16	100,0		

Variable “estado civil de los padres”

**Estadísticos**

Estado Civil de los Padres

N	Válido	231
	Perdidos	8

**Estado Civil de los Padres**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casados - Unión libre	184	77,0	79,7	79,7
	Divorciados - Separados	20	8,4	8,6	88,3
	Viudo/a	22	9,2	9,5	97,8
	Soltero/a	5	2,1	2,2	100,0
	Total	231	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	3,3		
Total		239	100,0		

**Titulación que abandonó el alumno\*Estado Civil de los Padres tabulación cruzada**

Recuento

		Estado Civil de los Padres				Total
		Casados - Unión libre	Divorciados - Separados	Viudo/a	Soltero/a	
Titulación que abandonó el alumno	Grado en Ed. Primaria	71	6	8	1	86
	Grado en Ed. Infantil	19	4	4	0	27
	Grado en Pedagogía	82	8	9	4	103
	Grado en CAFD	12	2	1	0	15
Total		184	20	22	5	231

## 2. Trayectoria académica preuniversitaria de los estudiantes que abandonan una titulación

Variable “tipología de centro de procedencia”

**Estadísticos**  
Centro donde realizó el estudiante  
sus estudios preuniversitarios

N	Válido	238
	Perdidos	1

**Centro donde realizó el estudiante sus estudios preuniversitarios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Público	206	86,2	86,6	86,6
	Concertado	17	7,1	7,1	93,7
	Privado	15	6,3	6,3	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		239	100,0		

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed.  
Primaria -.sav

**Centro donde realizó el estudiante sus estudios preuniversitarios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Público	75	83,3	84,3	84,3
	Concertado	5	5,6	5,6	89,9
	Privado	9	10,0	10,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Centro donde realizó el estudiante sus estudios preuniversitarios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Público	25	86,2	86,2	86,2
	Concertado	2	6,9	6,9	93,1
	Privado	2	6,9	6,9	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Centro donde realizó el estudiante sus estudios preuniversitarios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Público	91	87,5	87,5	87,5
	Concertado	9	8,7	8,7	96,2
	Privado	4	3,8	3,8	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Centro donde realizó el estudiante sus estudios preuniversitarios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Público	15	93,8	93,8	93,8
	Concertado	1	6,2	6,2	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Variable “vía de acceso a la titulación”

**Estadísticos**

Vía de Acceso

N	Válido	238
	Perdidos	1

**Vía de Acceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bachillerato	169	70,7	71,0	71,0
	CFGS	53	22,2	22,3	93,3
	Otro: Prueba de acceso a mayores de 25 años	9	3,8	3,8	97,1
	Otro: Prueba de acceso a mayores de 40 años	2	,8	,8	97,9
	Otra titulación realizada	5	2,1	2,1	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		239	100,0		

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Vía de Acceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bachillerato	54	60,0	60,7	60,7
	CFGS	29	32,2	32,6	93,3
	Otro: Prueba de acceso a mayores de 25 años	3	3,3	3,4	96,6
	Otro: Prueba de acceso a mayores de 40 años	1	1,1	1,1	97,8
	Otra titulación realizada	2	2,2	2,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Vía de Acceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bachillerato	13	44,8	44,8	44,8
	CFGS	13	44,8	44,8	89,7
	Otro: Prueba de acceso a mayores de 40 años	1	3,5	3,5	93,1
	Otra titulación realizada	2	6,9	6,9	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Vía de Acceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bachillerato	92	88,4	88,4	88,4
	CFGS	5	4,8	4,8	93,3
	Otro: Prueba de acceso a mayores de 25 años	6	5,8	5,8	99,0
	Otra titulación realizada	1	1,0	1,0	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Vía de Acceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bachillerato	10	62,5	62,5	62,5
	CFGS	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Variable “nota de corte”

**Estadísticos**

Nota de Corte

N	Válido	134
	Perdidos	105
Media		6,9587
Desviación estándar		,75425
Mínimo		5,00
Máximo		9,25

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**

Nota de Corte

N	Válido	42
	Perdidos	48
Media		7,0540
Desviación estándar		,67878
Mínimo		5,52
Máximo		9,00

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**

Nota de Corte

N	Válido	18
	Perdidos	11
Media		7,3906
Desviación estándar		,58971
Mínimo		6,13
Máximo		8,09

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**

Nota de Corte

N	Válido	63
	Perdidos	41
Media		6,7652
Desviación estándar		,83221
Mínimo		5,00
Máximo		9,25

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**

Nota.final

N	Válido	11
	Perdidos	5
Media		6,9955
Desviación estándar		,42547
Mínimo		6,25
Máximo		7,79

### 3. Motivos que impulsaron a los estudiantes iniciar estudios universitarios

Escala “Motivos de elección”

**Estadísticos**

	Gusto	Tradición	Influencia	Salida	Horario	Prestigio	Institución	Otro
N Válido	238	237	237	237	237	236	237	81
Perdidos	1	2	2	2	2	3	2	158
Media	3,81	1,69	2,10	2,24	1,91	1,73	2,32	4,70
Desviación estándar	1,291	1,229	1,505	1,351	1,238	1,041	1,278	,872
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**

	Gusto	Tradición	Influencia	Salida	Horario	Prestigio	Institución	Otro
N Válido	89	89	89	89	89	89	89	37
Perdidos	1	1	1	1	1	1	1	53
Media	3,74	1,84	1,92	2,34	1,82	1,74	2,15	3,42

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**

	Gusto	Tradición	Influencia	Salida	Horario	Prestigio	Institución	Otro
N Válido	29	28	28	28	28	28	28	9
Perdidos	0	1	1	1	1	1	1	20
Media	4,34	1,75	2,29	2,43	2,32	2,21	2,29	4,56

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**

	Gusto	Tradición	Influencia	Salida	Horario	Prestigio	Institución	Otro
N Válido	104	104	104	104	104	103	104	35
Perdidos	0	0	0	0	0	1	0	69
Media	3,63	1,54	2,29	2,06	1,79	1,55	2,38	4,74

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**

	Gusto	Tradición	Influencia	Salida	Horario	Prestigio	Institución	Otro
N Válido	16	16	16	16	16	16	16	0
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	16
Media	4,38	1,75	1,50	2,50	2,44	1,94	2,94	

**Titulación que abandonó el alumno\*Otro motivo tabulación cruzada**

Recuento

		Otro motivo									Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	
Titulación que abandonó el alumno	Grado en Ed. Primaria	11	9	4	0	5	3	3	2	0	37
	Grado en Ed. Infantil	0	7	1	0	0	0	0	0	1	9
	Grado en Pedagogía	26	0	4	5	0	0	0	0	0	35
Total		37	16	9	5	5	3	3	2	1	81

A= Nota media

B= Vocación

C= Gusto por los niños

D= Gusto por el deporte

E= Seguir un patrón

F= Querer obtener un Grado

G= Pensar que era fácil

D= Realizarlo como curso puente

**4. Expectativas iniciales de los estudiantes hacia la titulación elegida**

Variable “Expectativas iniciales”

**Estadísticos**

Expectativas Iniciales hacia la titulación

N	Válido	234
	Perdidos	5
Media		3,84
Desviación estándar		1,052
Mínimo		1
Máximo		5

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Expectativas Iniciales hacia la titulación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy baja	1	1,2	1,2	1,2
	Baja	7	7,8	8,0	9,2
	Normal	19	21,1	21,8	31,0
	Alta	30	33,3	34,5	65,5
	Muy alta	30	33,3	34,5	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Expectativas Iniciales hacia la titulación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Normal	2	6,9	7,4	7,4
	Alta	9	31,0	33,3	40,7
	Muy alta	16	55,2	59,3	100,0
	Total	27	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	6,9		
Total		29	100,0		

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Expectativas Iniciales hacia la titulación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy baja	7	6,7	6,7	6,7
	Baja	10	9,6	9,6	16,3
	Normal	27	26,0	26,0	42,3
	Alta	38	36,5	36,5	78,8
	Muy alta	22	21,2	21,2	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Expectativas Iniciales hacia la titulación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Normal	4	25,0	25,0	25,0
	Alta	8	50,0	50,0	75,0
	Muy alta	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

## 5. Motivación académica de los estudiantes tras iniciar una titulación

Escala “Motivación académica”

**Estadísticos**

		Curiosidad	Interés	Mot_In	Calificación	Trabajo	Mot_Ex	Mot_G
N	Válido	236	236	236	236	236	236	236
	Perdidos	3	3	3	3	3	3	3
Media		3,58	3,85	3,71	2,97	4,10	3,53	3,62
Desviación estándar		1,099	1,057	,948	1,122	1,087	,935	,846
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**

		Mot_In	Mot_Ex	Mot_G
N	Válido	88	88	88
	Perdidos	2	2	2
Media		3,73	3,58	3,65

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**

		Mot_In	Mot_Ex	Mot_G
N	Válido	28	28	28
	Perdidos	1	1	1
Media		4,01	4,06	4,04

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**

		Mot_In	Mot_Ex	Mot_G
N	Válido	104	104	104
	Perdidos	0	0	0
Media		3,54	3,31	3,43

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**

		Mot_In	Mot_Ex	Mot_G
N	Válido	16	16	16
	Perdidos	0	0	0
Media		3,55	3,84	3,67

## 6. Integración académica de los estudiantes

Escala “Integración académica”

**Estadísticos**

		Asistir	Participar	F_externa	Estudio	F_compl.	Tutoría	Int_G
N	Válido	235	236	236	236	236	236	235
	Perdidos	4	3	3	3	3	3	4
Media		4,11	3,85	2,65	3,75	1,42	2,94	3,11
Desviación estándar		1,072	1,104	1,314	1,069	,813	1,241	,751
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**

		Asistir	Participar	F_externa	Estudio	F_compl.	Tutoría	Int_G
N	Válido	88	88	88	88	88	88	88
	Perdidos	2	2	2	2	2	2	2
Media		3,99	3,82	2,40	3,77	1,51	2,69	3,03

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**

		Asistir	Participar	F_externa	Estudio	F_compl.	Tutoría	Int_G
N	Válido	28	28	28	28	28	28	28
	Perdidos	1	1	1	1	1	1	1
Media		4,64	4,01	2,46	4,21	1,64	3,18	3,52

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**

	Asistir	Participar	F_externa	Estudio	F_compl.	Tutoría	Int_G
N Válido	104	104	104	104	104	104	104
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	4,03	3,76	2,80	3,78	1,28	3,02	3,07

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**

	Asistir	Participar	F_externa	Estudio	F_compl.	Tutoría	Int_G
N Válido	15	16	16	16	16	16	15
Perdidos	1	0	0	0	0	0	1
Media	4,40	4,13	3,44	3,88	1,32	3,31	3,44

## 7. Satisfacción de los estudiantes hacia la institución

Escala “Satisfacción personal”

**Estadísticos**

	Clases	Plan_estudios	Docentes	Servicios	Sat_G
N Válido	235	235	235	235	235
Perdidos	4	4	4	4	4
Media	3,20	2,79	3,37	3,54	3,22
Desviación estándar	,936	1,104	,984	1,009	,844
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**

	Clases	Plan_estudios	Docentes	Servicios	Sat_G
N Válido	88	88	88	88	88
Perdidos	2	2	2	2	2
Media	2,98	2,59	3,08	3,39	3,01

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**

	Clases	Plan_estudios	Docentes	Servicios	Sat_G
N Válido	28	28	28	28	28
Perdidos	1	1	1	1	1
Media	3,14	2,79	3,43	3,50	3,21

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**

		Clases	Plan_estudios	Docentes	Servicios	Sat_G
N	Válido	103	103	103	103	103
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		3,27	2,93	3,58	3,67	3,38

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**

		Clases	Plan_estudios	Docentes	Servicios	Sat_G
N	Válido	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		3,28	2,94	3,44	3,69	3,35

**8. Motivos que determinan en los estudiantes la decisión de abandonar una titulación**

Escala “Motivos personales y familiares que influyen en el abandono”

**Abandono por "enfermedad"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "enfermedad"	Muy bajo	42	9	54	10	115
	Bajo	0	1	2	0	3
	Normal	2	2	3	0	7
	Alto	5	0	2	1	8
	Muy alto	2	2	1	0	5
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "fallecimiento"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "fallecimiento"	Muy bajo	42	11	50	9	112
	Bajo	3	0	1	1	5
	Normal	4	2	8	0	14
	Alto	0	0	1	1	2
	Muy alto	2	1	2	0	5
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "divorcio de los padres"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "divorcio de los padres"	Muy bajo	51	14	60	11	136
	Bajo	0	0	1	0	1
	Normal	0	0	1	0	1
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "nuevo miembro"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "nuevo miembro"	Muy bajo	47	12	61	11	131
	Alto	1	0	0	0	1
	Muy alto	3	2	1	0	6
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "vivir alejado de la familia"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "vivir alejado de la familia"	Muy bajo	45	12	58	10	125
	Bajo	2	0	1	0	3
	Normal	1	0	2	0	3
	Alto	1	1	1	0	3
	Muy alto	2	1	0	1	4
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "vivir alejado del centro"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "vivir alejado del centro"	Muy bajo	39	14	51	8	112
	Bajo	2	0	5	1	8
	Normal	2	0	2	1	5
	Alto	2	0	2	0	4
	Muy alto	6	0	2	1	9
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "cambio de residencia "\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "cambio de residencia"	Muy bajo	46	14	59	10	129
	Normal	2	0	3	0	5
	Muy alto	3	0	0	1	4
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "otro motivo personal\_familiar": ruptura con la pareja\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno			Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	
Abandono por "otro motivo personal_familiar": ruptura con la pareja	Bajo	0	1	0	1
	Normal	4	1	2	7
	Alto	0	1	1	2
	Muy alto	1	0	0	1
Total		5	3	3	11

**Abandono por "otro motivo personal\_familiar": cuidar de un familiar\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno		Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Pedagogía	
Abandono por "otro motivo personal_familiar": Cuidar de un familiar	Alto	0	1	1
	Muy alto	1	0	1
Total		1	1	2

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**

Motivos personales\_familiares

N	Válido	51
	Perdidos	39
Media		2,63

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**

Personales\_familiares

N	Válido	14
	Perdidos	15
Media		3,11

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**

Personales\_familiares

N	Válido	62
	Perdidos	42
Media		2,23

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**

Personales\_familiares

N	Válido	11
	Perdidos	5
Media		2,12

Escala “Motivos socioeconómicos que influyen en el abandono”

**Abandono por "emancipación"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "emancipación"	Muy bajo	46	13	61	10	130
	Bajo	0	0	0	1	1
	Normal	2	0	1	0	3
	Alto	3	0	0	0	3
	Muy alto	0	1	0	0	1
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "no recibir una beca"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "no recibir una beca"	Muy bajo	36	10	53	8	107
	Bajo	2	0	3	0	5
	Normal	5	1	1	1	8
	Alto	2	1	2	2	7
	Muy alto	6	2	3	0	11
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia"	Muy bajo	46	12	59	10	127
	Normal	0	1	0	0	1
	Alto	0	1	1	0	2
	Muy alto	5	0	2	1	8
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "compaginar trabajo con estudios"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "compaginar trabajo con estudios"	Muy bajo	20	5	48	6	79
	Bajo	1	0	0	0	1
	Normal	5	1	1	1	8
	Alto	7	0	8	1	16
	Muy alto	18	8	5	3	34
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "incorporación de un hermano a la universidad"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "incorporación de un hermano a la universidad"	Muy bajo	50	14	61	11	136
	Alto	1	0	1	0	2
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "uso del transporte público"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "uso del transporte público"	Muy bajo	41	9	50	9	109
	Bajo	2	0	5	1	8
	Normal	5	3	2	0	10
	Alto	2	0	3	0	5
	Muy alto	1	2	2	1	6
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "otro motivo socioeconómico": Subida de tasas\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno		Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	
Abandono por "otro motivo socioeconómico": Subida de tasas	Muy alto	4	2	6
Total		4	2	6

**Abandono por "otro motivo socioeconómico": Sensación de pérdida de dinero\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno	Total
		Grado en Pedagogía	
Abandono por "otro motivo socioeconómico": Sensación de pérdida de dinero	Muy alto	1	1
Total		1	1

**Abandono por "otro motivo socioeconómico": Deseo de incorporarse al mercado laboral\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno	Total
		Grado en CAFD	
Abandono por "otro motivo socioeconómico": Deseo de incorporarse al mercado laboral	Muy alto	1	1
Total		1	1

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**  
Socioeconómicos

N	Válido	51
	Perdidos	39
Media		3,81

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**  
Socioeconómicos

N	Válido	14
	Perdidos	15
Media		2,60

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**  
Socioeconómicos

N	Válido	62
	Perdidos	42
Media		1,85

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**  
Socioeconómicos

N	Válido	11
	Perdidos	5
Media		3,52

Escala “Motivos académicos que influyen en el abandono”

**Abandono por "falta de información preuniversitaria"\*Titulación que abandonó el alumno  
tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "falta de información preuniversitaria"	Muy bajo	33	9	46	7	95
	Bajo	2	1	6	1	10
	Normal	4	1	5	1	11
	Alto	5	1	3	0	9
	Muy alto	7	2	2	2	13
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "matriculación tardía"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "matriculación tardía"	Muy bajo	47	12	59	9	127
	Bajo	1	1	0	0	2
	Normal	3	1	1	2	7
	Muy alto	0	0	2	0	2
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "prolongación de estudios"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "prolongación de estudios"	Muy bajo	40	11	55	8	114
	Normal	4	2	3	1	10
	Alto	4	1	4	0	9
	Muy alto	3	0	0	2	5
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "gestión del tiempo"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "gestión del tiempo"	Muy bajo	31	9	55	6	101
	Bajo	1	1	0	0	2
	Normal	8	1	5	3	17
	Alto	4	0	2	1	7
	Muy alto	7	3	0	1	11
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "dificultad de las materias cursadas"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "dificultad de las materias cursadas"	Muy bajo	32	10	54	7	103
	Bajo	7	0	2	1	10
	Normal	4	3	4	2	13
	Alto	7	0	2	1	10
	Muy alto	1	1	0	0	2
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "interrelación entre estudiantes"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "interrelación entre estudiantes"	Muy bajo	41	11	62	9	123
	Bajo	4	1	0	0	5
	Normal	4	1	0	1	6
	Alto	1	1	0	1	3
	Muy alto	1	0	0	0	1
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "conexión estudiantes - docentes"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "conexión estudiantes - docentes"	Muy bajo	40	10	57	8	115
	Bajo	4	1	0	1	6
	Normal	5	3	5	1	14
	Alto	2	0	0	0	2
	Muy alto	0	0	0	1	1
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "compaginar dos titulaciones al mismo tiempo"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "compaginar dos titulaciones al mismo tiempo"	Muy bajo	49	14	62	9	134
	Bajo	1	0	0	1	2
	Muy alto	1	0	0	1	2
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "expectativas generadas y alcanzadas"\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "expectativas generadas y alcanzadas"	Muy bajo	26	7	41	7	81
	Bajo	2	1	2	0	5
	Normal	6	2	9	0	17
	Alto	9	2	6	2	19
	Muy alto	8	2	4	2	16
Total		51	14	62	11	138

**Abandono por "otro motivo académico": preferencia por otra titulación\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno			Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Abandono por "otro motivo académico": preferencia por otra titulación	Alto	3	2	0	5
	Muy alto	19	29	2	50
Total		22	31	2	55

**Abandono por "otro motivo académico": desmotivación \*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno		Total
		Grado en Ed. Infantil		
Abandono por "otro motivo académico": desmotivación	Alto	1		1
	Muy alto	3		3
Total		4		4

**Abandono por "otro motivo académico": asistencia obligatoria\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno		Total
		Grado en Ed. Primaria		
Abandono por "otro motivo académico": asistencia obligatoria	Alto			3
	Muy alto			5
Total				8

**Abandono por "otro motivo académico": no gusto por los estudios\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno		Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Pedagogía	
Abandono por "otro motivo académico": no gusto por los estudios	Normal	1	1	2
	Alto	3	7	10
	Muy alto	4	22	26
Total		8	30	38

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**Estadísticos**

Académicos

N	Válido	51
	Perdidos	39
Media		3,04

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**Estadísticos**

Académicos

N	Válido	14
	Perdidos	15
Media		2,22

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**Estadísticos**

Académicos

N	Válido	62
	Perdidos	42
Media		4,13

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**Estadísticos**

Académicos

N	Válido	11
	Perdidos	5
Media		3,49

## 9. Momento en el que los estudiantes deciden abandonar una titulación

Variable “Curso de abandono”

**Curso de abandono\*Titulación que abandonó el alumno tabulación cruzada**

Recuento

		Titulación que abandonó el alumno				Total
		Grado en Ed. Primaria	Grado en Ed. Infantil	Grado en Pedagogía	Grado en CAFD	
Curso de abandono	Primero	30	7	38	3	78
	Segundo	7	3	14	4	28
	Tercero	2	1	4	1	8
	Cuarto	51	18	48	8	125
Total		90	29	104	16	239

Variable “Nivel B1 de inglés u otra lengua extranjera”

**El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera?\*Curso de abandono tabulación cruzada**

Recuento

		Curso de abandono				Total
		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera?	Si	49	11	2	42	104
	No	29	17	6	83	135
Total		78	28	8	125	239

[Conjunto\_de\_datos2] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Primaria -.sav

**El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera?\*Curso de abandono tabulación cruzada**

Recuento

		Curso de abandono				Total
		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera?	Si	18	1	1	3	23
	No	12	6	1	48	67
Total		30	7	2	51	90

[Conjunto\_de\_datos3] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Ed. Infantil -.sav

**El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera?\*Curso de abandono tabulación cruzada**

Recuento

		Curso de abandono				Total
		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera?	Si	4	0	1	3	8
	No	3	3	0	15	21
Total		7	3	1	18	29

[Conjunto\_de\_datos4] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - Pedagogía -.sav

**El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera?\*Curso de abandono  
tabulación cruzada**

Recuento

	Curso de abandono				Total
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera? Si	26	9	0	35	70
No	12	5	4	13	34
Total	38	14	4	48	104

[Conjunto\_de\_datos5] C:\Users\Inma\Desktop\TESIS\Matriz de datos - CAFD -.sav

**El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera?\*Curso de abandono  
tabulación cruzada**

Recuento

	Curso de abandono				Total
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
El estudiante ¿posee el nivel b1 de inglés u otra lengua extranjera? Si	1	1	0	1	3
No	2	3	1	7	13
Total	3	4	1	8	16



ANEXO 4.  
**SALIDAS SPSS: ANÁLISIS CAUSAL**



## 1. Variables personales y familiares asociadas al abandono una titulación

### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Sexo	Edad	Estado Civil	Nivel de estudios del Padre	Nivel de estudios de la Madre	Nº de Hermanos
N		239	239	238	229	237	234
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	1,75	28,55	1,21	3,13	2,90	1,66
	Desviación estándar	,432	5,012	,572	1,310	1,335	1,385
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,469	,280	,500	,255	,282	,260
	Positivo	,284	,280	,500	,255	,282	,260
	Negativo	-,469	-,202	-,357	-,171	-,144	-,228
Estadístico de prueba		,469	,280	,500	,255	,282	,260
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

### Prueba de Mann-Whitney

#### Rangos

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
El estudiante ¿finalizó el Grado?	Hombre	18	33,67	606,00
	Mujer	59	40,63	2397,00
	Total	77		

#### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

	El estudiante ¿finalizó el Grado?
U de Mann-Whitney	435,000
W de Wilcoxon	606,000
Z	-1,684
Sig. asintótica (bilateral)	,092

a. Variable de agrupación: Sexo

### Prueba de Kruskal-Wallis

#### Rangos

	El estudiante ¿finalizó el Grado?	N	Rango promedio
Edad	Si	15	54,70
	No	62	35,20
	Total	77	

#### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

	Edad
Chi-cuadrado	9,378
gl	1
Sig. asintótica	,002

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: El estudiante ¿finalizó el Grado?

**Rangos**

	El estudiante ¿finalizó el Grado?	N	Rango promedio
Estado Civil	Si	15	48,47
	No	61	36,05
	Total	76	

**Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>**

	Estado Civil
Chi-cuadrado	7,522
gl	1
Sig. asintótica	,006

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
 b. Variable de agrupación: El estudiante ¿finalizó el Grado?

**Rangos**

	El estudiante ¿finalizó el Grado?	N	Rango promedio
Nº de Hermanos	Si	15	50,67
	No	59	34,15
	Total	74	

**Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>**

	Nº de Hermanos
Chi-cuadrado	8,293
gl	1
Sig. asintótica	,004

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
 b. Variable de agrupación: El estudiante ¿finalizó el Grado?

**Rangos**

	El estudiante ¿finalizó el Grado?	N	Rango promedio
Nivel de estudios del Padre	Si	13	33,69
	No	57	35,91
	Total	70	
Nivel de estudios de la Madre	Si	15	42,30
	No	61	37,57
	Total	76	

**Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>**

	Nivel de estudios del Padre	Nivel de estudios de la Madre
Chi-cuadrado	,136	,612
gl	1	1
Sig. asintótica	,712	,434

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
 b. Variable de agrupación: El estudiante ¿finalizó el Grado?

**ANEXO 5.**  
**SALIDAS SPSS: ANÁLISIS**  
**MULTIVARIANTE**



### 1. Cronología del abandono universitario

ACS. Relación existente entre motivos personales y “curso académico” de abandono universitario

**Tabla de correspondencias**

Curso de abandono	Abandono por "enfermedad" (agrupado)			
	Bajo	Normal	Alto-Muy alto	Margen activo
Primero	0	4	9	13
Segundo	0	2	3	5
Tercero	0	0	1	1
Cuarto	3	1	0	4
Margen activo	3	7	13	23

**Resumen**

Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	,861	,742			,963	,963	,111	,097
2	,169	,029			,037	1,000	,129	
Total		,770	17,721	,007 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

a. 6 grados de libertad

**Puntos de fila generales<sup>a</sup>**

Curso de abandono	Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Contribución				
		1	2		Del punto en la inercia de dimensión		De la dimensión en la inercia del punto		
					1	2	1	2	Total
Primero	,565	-,429	,036	,090	,121	,004	,999	,001	1,000
Segundo	,217	-,384	-,458	,035	,037	,269	,781	,219	1,000
Tercero	,043	-,580	1,681	,033	,017	,725	,377	,623	1,000
Cuarto	,174	2,021	,036	,612	,825	,001	1,000	,000	1,000
Total activo	1,000			,770	1,000	1,000			

a. Normalización simétrica

**Puntos de columna generales<sup>a</sup>**

Abandono por "enfermedad" (agrupado)	Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Contribución				
		1	2		Del punto en la inercia de dimensión		De la dimensión en la inercia del punto		
					1	2	1	2	Total
Bajo	,130	2,346	,215	,620	,834	,036	,998	,002	1,000
Normal	,304	-,077	-,621	,021	,002	,694	,073	,927	1,000
Alto-Muy alto	,565	-,500	,285	,129	,164	,271	,940	,060	1,000
Total activo	1,000			,770	1,000	1,000			

a. Normalización simétrica

ACM. Relación existente entre motivos familiares y “curso académico” de abandono universitario

**Resumen de procesamiento de casos**

Casos activos válidos	138
Casos activos con valores perdidos	101
Casos complementarios	0
Total	239
Casos utilizados en análisis	239

**Historial de iteraciones**

Número de iteración	Varianza contabilizada para		Pérdidas
	Total	Aumentar	
59 <sup>a</sup>	2,834214	,000009	2,165786

a. El proceso de iteración se ha detenido porque se ha alcanzado el valor de prueba de convergencia.

**Resumen del modelo**

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	Inercia
1	,935	3,965	,793
2	,516	1,703	,341
Total		5,668	1,134
Media	,809 <sup>a</sup>	2,834	,567

a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.

**Medidas discriminantes**

	Dimensión		Media
	1	2	
Curso de abandono	3,488	,086	1,787
Abandono por "fallecimiento" (agrupado)	,122	,121	,121
Abandono por "vivir alejado de la familia" (agrupado)	,115	,069	,092
Abandono por "vivir alejado del centro" (agrupado)	,122	,685	,404
Abandono por "cambio de residencia" (agrupado)	,118	,742	,430
Total activo	3,965	1,703	2,834

ACM. Relación existente entre motivos socioeconómicos y “curso académico” de abandono universitario

**Resumen de procesamiento de casos**

Casos activos válidos	138
Casos activos con valores perdidos	101
Casos complementarios	0
Total	239
Casos utilizados en análisis	239

**Historial de iteraciones**

Número de iteración	Varianza contabilizada para		Pérdidas
	Total	Aumentar	
26 <sup>a</sup>	3,341915	,000010	2,658085

a. El proceso de iteración se ha detenido porque se ha alcanzado el valor de prueba de convergencia.

**Resumen del modelo**

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	Inercia
1	,948	4,757	,793
2	,577	1,927	,321
Total		6,684	1,114
Media	,841 <sup>a</sup>	3,342	,557

a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.

**Medidas discriminantes**

	Dimensión		Media
	1	2	
Curso de abandono	4,217	,248	2,233
Abandono por "emancipación" (agrupado)	,113	,388	,250
Abandono por "no recibir una beca" (agrupado)	,108	,539	,323
Abandono por "compaginar trabajo con estudios" (agrupado)	,118	,341	,230
Abandono por "uso del transporte público" (agrupado)	,103	,273	,188
Abandono por "pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia" (agrupado)	,098	,138	,118
Total activo	4,757	1,927	3,342

ACM. Relación existente entre motivos académicos y “curso académico” de abandono universitario

**Resumen de procesamiento de casos**

Casos activos válidos	138
Casos activos con valores perdidos	101
Casos complementarios	0
Total	239
Casos utilizados en análisis	239

**Historial de iteraciones**

Número de iteración	Varianza contabilizada para		Pérdidas
	Total	Aumentar	
22 <sup>a</sup>	3,660601	,000006	2,339399

a. El proceso de iteración se ha detenido porque se ha alcanzado el valor de prueba de convergencia.

**Resumen del modelo**

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	Inercia
1	,951	4,818	,803
2	,721	2,503	,417
Total		7,321	1,220
Media	,872 <sup>a</sup>	3,661	,610

a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.

**Medidas discriminantes**

	Dimensión		Media
	1	2	
Curso de abandono	4,163	,154	2,159
Abandono por "falta de información preuniversitaria" (agrupado)	,101	,122	,111
Abandono por "prolongación de estudios" (agrupado)	,155	,471	,313
Abandono por "dificultad de las materias cursadas" (agrupado)	,159	,654	,407
Abandono por "interrelación entre estudiantes" (agrupado)	,108	,455	,281
Abandono por "conexión estudiantes - docentes" (agrupado)	,131	,648	,389
Total activo	4,818	2,503	3,661

**2. Perfiles de estudiantes que abandonan una titulación**

Análisis exploratorio de clúster jerárquico

**Resumen de procesamiento de casos<sup>a</sup>**

Casos					
Válido		Perdidos		Total	
N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
166	69,3%	73	30,7%	239	100,0%

a. Distancia euclídea al cuadrado utilizada

**Historial de conglomeración**

Etapa	Clúster combinado		Coeficientes	Primera aparición del clúster de etapa		Etapa siguiente
	Clúster 1	Clúster 2		Clúster 1	Clúster 2	
1	14	15	31,500	0	0	6
2	12	13	67,000	0	0	9
3	1	2	123,000	0	0	10
4	5	6	186,000	0	0	5
5	3	5	263,000	0	4	6
6	3	14	361,500	5	1	8
7	4	10	463,500	0	0	12
8	3	8	590,667	6	0	9
9	3	12	741,250	8	2	11
10	1	7	901,917	3	0	11
11	1	3	1093,091	10	9	12
12	1	4	1308,000	11	7	13
13	1	11	1553,786	12	0	14
14	1	9	2051,733	13	0	0

## Análisis de clúster de K-medias

## Centros de clústeres iniciales

	Clúster							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Abandono por "enfermedad"	1	1	5	1	1	1	5	1
Abandono por "fallecimiento"	1	1	5	1	1	1	1	1
Abandono por "vivir alejado de la familia"	1	1	1	1	1	5	1	5
Abandono por "vivir alejado del centro"	5	2	1	1	5	1	1	1
Abandono por "cambio de residencia"	1	1	1	1	5	5	1	1
Abandono por "emancipación"	1	1	1	5	1	1	1	1
Abandono por "no recibir una beca"	5	3	4	5	1	1	1	1
Abandono por "pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia"	1	1	5	1	1	1	4	1
Abandono por "compaginar trabajo con estudios"	1	3	5	5	5	1	1	5
Abandono por "uso del transporte público"	5	1	3	1	1	1	1	5
Abandono por "falta de información preuniversitaria"	1	5	1	1	1	1	5	1
Abandono por "prolongación de estudios"	1	5	1	1	1	1	1	1
Abandono por "dificultad de las materias cursadas"	1	3	3	1	1	1	1	1
Abandono por "interrelación entre estudiantes"	1	4	5	1	1	3	4	1
Abandono por "conexión estudiantes - docentes"	1	5	3	1	1	3	3	1

Historial de iteraciones<sup>a</sup>

Iteración	Cambiar en centros de clústeres							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	3,149	4,262	3,959	6,111	1,265	,000	,000	2,126
2	,921	,792	2,188	,453	,253	,000	,000	1,251
3	,419	,053	,168	,043	,051	,000	,000	,179
4	,042	,004	,013	,000	,010	,000	,000	,026
5	,004	,000	,001	4,626E-6	,002	,000	,000	,004
6	,000	1,564E-5	7,660E-5	4,818E-8	,000	,000	,000	,001
7	4,193E-5	1,042E-6	5,893E-6	5,019E-10	8,095E-5	,000	,000	7,445E-5
8	4,193E-6	6,950E-8	4,533E-7	5,228E-12	1,619E-5	,000	,000	1,064E-5
9	4,193E-7	4,633E-9	3,487E-8	5,444E-14	3,238E-6	,000	,000	1,519E-6
10	4,193E-8	3,089E-10	2,682E-9	,000	6,476E-7	,000	,000	2,171E-7

a. Se han detenido iteraciones porque se ha realizado el número máximo de iteraciones. Las iteraciones no han podido converger. El cambio de la coordenada máxima absoluta para cualquier centro es 4,10E-007. La iteración actual es 10. La distancia mínimo entre los centros iniciales es 7,483.

## Centros de clústeres finales

	Clúster							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Abandono por "enfermedad"	2	2	2	1	1	1	5	1
Abandono por "fallecimiento"	2	2	2	1	1	1	1	1
Abandono por "vivir alejado de la familia"	1	1	1	1	1	5	1	4
Abandono por "vivir alejado del centro"	4	1	1	1	5	1	1	2
Abandono por "cambio de residencia"	1	1	1	1	5	5	1	1
Abandono por "emancipación"	1	1	2	1	1	1	1	1
Abandono por "no recibir una beca"	2	2	4	1	2	1	1	2
Abandono por "pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia"	1	1	3	1	1	1	4	2
Abandono por "compaginar trabajo con estudios"	1	4	5	2	5	1	1	4
Abandono por "uso del transporte público"	4	2	1	1	1	1	1	3
Abandono por "falta de información preuniversitaria"	2	3	1	2	1	1	5	2
Abandono por "prolongación de estudios"	1	4	1	1	2	1	1	1
Abandono por "dificultad de las materias cursadas"	1	3	2	1	1	1	1	1
Abandono por "interrelación entre estudiantes"	1	1	2	1	1	3	4	1
Abandono por "conexión estudiantes - docentes"	1	2	2	1	1	3	3	1

**ANOVA**

	Clúster		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Abandono por "enfermedad"	5,481	7	,835	134	6,560	,000
Abandono por "fallecimiento"	4,032	7	,737	134	5,472	,000
Abandono por "vivir alejado de la familia"	8,701	7	,276	134	31,550	,000
Abandono por "vivir alejado del centro"	19,427	7	,307	134	63,231	,000
Abandono por "cambio de residencia "	8,793	7	,132	134	66,601	,000
Abandono por "emancipación"	,517	7	,333	134	1,555	,154
Abandono por "no recibir una beca"	13,743	7	,895	134	15,357	,000
Abandono por "pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia"	7,900	7	,724	134	10,906	,000
Abandono por "compaginar trabajo con estudios"	27,737	7	1,825	134	15,200	,000
Abandono por "uso del transporte público"	8,744	7	,747	134	11,703	,000
Abandono por "falta de información preuniversitaria"	4,947	7	1,509	134	3,278	,003
Abandono por "prolongación de estudios"	14,702	7	,121	134	121,700	,000
Abandono por "dificultad de las materias cursadas"	8,297	7	,388	134	21,363	,000
Abandono por "interrelación entre estudiantes"	3,366	7	,314	134	10,714	,000
Abandono por "conexión estudiantes - docentes"	3,911	7	,473	134	8,272	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con fines descriptivos porque los clústeres se han elegido para maximizar las diferencias entre los casos de distintos clústeres. Los niveles de significación observados no están corregidos para esto y, por lo tanto, no se pueden interpretar como pruebas de la hipótesis de que los medias de clúster son iguales.

**Número de casos en cada clúster**

Clúster	1	11,000
	2	19,000
	3	15,000
	4	104,000
	5	5,000
	6	2,000
	7	2,000
	8	8,000
Válido		166,000
Perdidos		73,000

**ANEXO 6.**  
**EJEMPLIFICACIÓN DE CÓDIGOS**  
**ESTABLECIDOS CON ATLAS.ti**



## 1. Constructo de “Mediación”

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLIFICACIÓN
<b>Figura a la que recurre el estudiante para pedir ayuda ante la presencia de una problemática que genera abandono universitario</b>		
Familia	El estudiante recurre a su unidad familiar, concretamente a sus padres, como agentes mediadores.	[Alumna 6]: Llamé a mis padres por teléfono y les dije que no conseguía adaptarme. Además, como me matriculé en septiembre, las clases ya estaban empezadas de hace un mes –más o menos–. [Los compañeros] ya tenían trabajos fechados, exámenes fechados, la gente con apuntes... y la verdad es que me agobié un poco.
Padre	El estudiante recurre a la figura paterna como agente mediador.	[Alumno 1]: Siempre le he pedido dinero a él [padre]. Es el único que trabaja en casa. Pues, mi madre es ama de casa, no aporta dinero a la familia.
Madre	El estudiante recurre a la figura materna como agente mediador.	[Alumno 8]: La dije a mi madre que no estaba bien. Echaba de menos a mis amigos, mi familia..
Hermano	El estudiante recurre a sus hermanos como agentes mediadores.	[Alumno 2]: Yo me preocupé por preguntar dudas a mis compañeros y hermana, que había estudiado Magisterio, pero aun así no era capaz de aprobar (...) Siempre me ha costado aprobar las asignaturas a la primera, ya que me costaba memorizar y era clave porque si no cometía muchas faltas de ortografía.
Pareja	El estudiante recurre a su pareja como agente mediador.	[Alumna 7]: En aquel momento ya vivía con mi pareja. Fue a la primera persona a la que recurrí para pedir ayuda.
Amigo	El estudiante recurre a sus amistades como agentes mediadores.	[Alumna 5]: Accedí a la universidad con una amiga y compañera de clase –de bachillerato–. Por lo tanto, me sentí acompañada durante toda mi estancia en la universidad (...) Recuerdo el momento en el que le comenté que quería dejar la carrera –estábamos sentadas en el sofá de casa– cuando me pregunto que por qué no esperaba un año y luego, me cambiaba de carrera. Yo no veía esa opción muy factible, por qué esperar si al año siguiente me podía matricular en Psicología.
Compañero	El estudiante recurre a sus compañeros universitarios como agentes mediadores.	[Alumno 4]: Acudí a ellos [compañeros de clase] porque podrían entender mi situación. Ellos estaban como yo, estudiando la misma carrera (...) estaba en una ciudad donde no conocía a nadie más, ¿sabes? Bueno sí, a mis compañeros de piso... y con los profesores tampoco tenía mucha relación.  [Alumna 6]: Realmente no establecí contacto con demasiada gente. Sí con una compañera de clase, con la que coincidí el día de realizar la matrícula. Además, incluso estuvimos buscando piso

		juntas. (...) Cuando le comenté que dejaba la carrera, no se sorprendió. Es más, me animó a volver a casa.
Profesor	El estudiante recurre a su profesor como agente mediador.	[Alumno 2]: También acudía a los despachos de los profesores para resolver dudas de cara a los exámenes. Eso sí, algunos mostraban más interés que otros en ayudarme.
SACU	El estudiante recurre al SACU como agente mediador.	[Alumna 7]: Recurrí a estos servicios en busca de atención psicológica.
Psicólogo	El estudiante recurre a un psicólogo externo a la Universidad de Sevilla como agente mediador.	[Alumna 7]: Finalmente decidí acudir a una psicóloga, que me había recomendado la hermana de mi madre hacía ya tiempo.
MECD	El estudiante recurre al Ministerio de Educación como agente mediador.	[Alumno 1]: Nunca me concedieron una beca por superar los umbrales de patrimonio. Pero, realmente, las propiedades que tenemos no nos generan ningún beneficio. Aun así, sabiendo que no me la van a dar, siempre la he solicitado.
Internet	El estudiante recurre a distintos foros o páginas web como agentes mediadores.	[Alumno 2]: Yo me metía en foros y en la propia página [web] de la universidad, también. Me imprimía las guías docentes para saber que tenía que estudiar, que bibliografía consultar... [Alumno 4]: Empecé a buscar trabajo por internet para seguir con los estudios y quedarme allí o para solo empezar a trabajar y ver otras posibilidades en mi vida.
Nadie	El estudiante no recurre a ningún agente mediador.	[Alumno 3]: La verdad es que no hice mucho. No recurrí a nadie, ni na. Sino yo pensar, y ya...Fue una reflexión interna. No disponía de beca y no podía pedir dinero a mi familia, ¿qué más podía hacer que buscar trabajo para ayudarles y poder subsistir?

#### Tipo de ayuda que recibe el estudiante por parte del agente mediador seleccionado

		<i>Lenguaje</i>
Escucha	El estudiante se siente escuchado por diferentes agentes mediadores.	[Alumna 6]: Se lo comenté a mis padres y a mis amigas, ellas también eran conscientes de la situación, pues les expliqué todo lo que me pasaba (...) Me sentía cómoda hablando con ellas, sentía su respaldo.
		<i>Servicio</i>
Información	El estudiante recibe información para poder hacer frente a la problemática que le sucede.	[Alumna 7]: Cuando fui a una tutoría, a revisar un examen que había suspendido, me derrumbé. La profesora me preguntó que me pasaba y le comenté mi situación. Ella fue quien me habló por primera vez del Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria. No conocía de su existencia.

		<p><i>Universidades</i></p> <p>[Alumna 5]: Busqué información sobre otras universidades españolas en internet. Quería saber qué requisitos exigían para poder acceder a ellas. Realmente mi intención era realizar el Grado en Psicología, me daba igual en qué universidad.</p>
		<p><i>Traslado</i></p> <p>[Alumna 5]: La Universidad de Alicante, por ejemplo, permitía hacer traslado de expediente. Consultando su página web pude ver cuáles eran los requisitos exigidos. Entre ellos, tenía que superar 30 créditos del Grado de Pedagogía y luego solo me convalidarían las materias básicas, no consideraba que mereciese la pena realizar tal esfuerzo para luego solo convalidar 2 o 3 asignaturas.</p>
		<p><i>Trabajo</i></p> <p>[Alumno 4]: ¿Quién no ha buscado trabajo alguna vez en LinkedIn o Infojobs? Son dos de las mejores páginas de internet para buscar empleo, pues te ofrecen una gran lista de ofertas.</p>
Asistencia	El estudiante recibe un servicio para poder hacer frente a la problemática que le sucede.	<p><i>Extensión</i></p> <p>[Alumno 8]: (...) Me apunté al SADUS, para conocer nueva gente. Así lo hice, conocí a varias personas (...)</p>
Asesoramiento	El estudiante recibe consejos y/o recomendaciones para poder hacer frente a la problemática que le sucede.	<p><i>Interdisciplinarietàad</i></p> <p>[Alumna 5]: Ella [amiga] realmente lo que me decía es que por qué no me centraba en aquellas asignaturas que luego podía convalidar.</p> <p><i>Integración</i></p> <p>[Alumno 8]: Mi madre me dijo que tenía que hacer nuevos amigos, que ayuda si formas un grupo de estudio, para sentirte más apoyado. Además, me animó a que me apuntara a alguna actividad deportiva, porque así podía sentir menos el cambio.</p>
Emocional	El estudiante recibe apoyo emocional para poder hacer frente a la problemática que le sucede.	<p><i>Resiliencia</i></p> <p>[Alumna 6]: En un principio, ellas [las amigas] también me dijeron que, si quería dejar la titulación, lo hiciera. Pero que a lo mejor podía aguantar un poco más de tiempo para ver si me adaptaba.</p> <p><i>Autoestima</i></p> <p>[Alumno 2]: Siempre recibí apoyo emocional por parte de mi familia, pues al principio me sentía como un fracasado.</p>

	<p><i>Estrés</i></p> <p>[Alumno 4]: Había un ambiente muy competitivo en el grupo clase (...) te presionaban con su competitividad. Aunque, luego, si encontré un grupo de compañeros que eran como yo. Era con los que más me juntaba (...) Ellos me apoyaron emocionalmente y [ante la problemática] me decían que ellos me ayudan a estudiar, a realizar las actividades, y eso... No querían que abandonara la carrera.</p>
<p>Psicológica</p> <p>El estudiante recibe apoyo psicológico para poder hacer frente a la problemática que le sucede.</p>	<p><i>Duelo</i></p> <p>[Alumna 7]: Me enseñó distintas estrategias para superar la tristeza. Gracias a ella [psicóloga] fui recuperando poco a poco el apetito y las ganas de estudiar, aunque tenía un hermano a mi cargo que debía atender. No digo que fuese una carga, pero me dificultaba el estudio. (...) Ahora, que él ha comenzado a estudiar en la universidad, no rechazo la idea de retomar el Grado.</p>
<p>Económica</p> <p>El estudiante recibe apoyo económico para poder hacer frente a la problemática que le sucede.</p>	<p><i>Alquiler</i></p> <p>[Alumno 4]: Mi padre se hacían cargo del alquiler del piso.</p> <p><i>Sustento</i></p> <p>[Alumno 4]: Y mi madre siempre me llenaba el congelador de <i>tuppers</i>. Además, siempre que venían a visitarme me traían comida y algo de ropa.</p>
	<p><i>Transporte</i></p> <p>[Alumno 1]: Mi padre me pagaba el bonobus todos los meses, pero es que eso de venir de fuera, ya no solo es el gasto... sino la desgana, la pérdida de tiempo... no podía quedarme hasta tarde haciendo los trabajos, los madrugones por la mañana... y todo porque no había demasiados autobuses del pueblo a Sevilla.</p>
<p>Académica</p> <p>El estudiante recibe apoyo académico para poder hacer frente a la problemática que le sucede.</p>	<p><i>Estudio</i></p> <p>[Alumno 2]: Por las tardes quedábamos en el bunker, nos tirábamos largas horas estudiando, sobre todo antes de los exámenes. En los descansos, yo les preguntaba dudas [a sus compañeros de clase]. Este esfuerzo, a veces, surtía efecto y conseguía aprobar, pero otras no.</p> <p><i>Exámenes</i></p> <p>[Alumno 2]: Acudí a tutorías viendo que yo me daba un ‘trabajazo’ en intentar aprobar los exámenes, pero aquello no resultada. Los profesores simplemente me explicaban las dudas, me ofrecían material complementario y siempre insistían en que no podían bajar el nivel exigido.</p>

		Cuando los exámenes eran tipo test, no tenía ningún tipo de problema. Sin embargo, había otras asignaturas que contenían preguntas de desarrollo y... nada; no había manera.
Inexistente	El estudiante no recibe ayuda.	[Alumno 2]: Lo que realmente no entiendo es por qué me estuvieron apoyando durante toda la etapa de Educación Primaria y Secundaria y luego, en la universidad, sobre todo en este Grado, no me apoyaron. ¿Para qué te adaptan los exámenes en selectividad y te dan más tiempo, si luego llegas a la universidad y no existe ningún tipo de adaptación? O, al menos, a mí no me la ofrecieron.

## 2. Constructo de “Privilegiación”

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLIFICACIÓN
<b>Motivo por el cual el estudiante elige una figura u otra para hacer frente al abandono universitario</b>		
Asentimiento	El estudiante acude a un determinado agente porque lo considera capaz de aprobar su decisión de abandonar la titulación.	[Alumna 7]: En ningún momento dudé de que apoyaría mi decisión.
Cercanía	El estudiante acude a un determinado agente porque lo considera cercano y capaz de ayudarlo a hacer frente a la problemática que le sucede.	[Alumno 4]: Es con los que más te juntes y con los que más confianza tienes... es a ellos a los que, al final, acudes. [Alumna 6]: Decidí acudir a mi familia porque es el mejor punto de apoyo (...) además, siempre he estado muy metida en mi familia, eso de estar en una ciudad diferente, estar lejos... eso realmente me chocaba a mí bastante.
Recomendación	El estudiante acude a un determinado agente porque le ha sido recomendado dada su eficacia a la hora de hacer frente a la problemática que le sucede.	[Alumna 7]: Y bueno... me facilitaron el contacto de una psicóloga externa. Eché en falta algo de apoyo emocional por parte de la universidad (...) Sí es cierto que ellos [profesores] ofrecen apoyo académico para atender a la dificultad de la carrera, los exámenes... pero uno también presenta problemas sociales, de motivación, psicológicos... que hay que apoyar.
Eficacia	El estudiante acude a un determinado agente porque lo considera eficaz para poder enfrentar la problemática que le sucede.	[Alumno 4]: Internet es el método más eficaz para encontrar trabajo.
Capacitación	El estudiante acude a un determinado agente porque lo considera capaz de ayudarlo a hacer frente a la problemática que le sucede, a pesar de no ser experto en el área.	[Alumno 2]: Mis compañeros buscaban la manera de explicarme las cosas, a veces diría que perdían hasta su tiempo por ayudarme.

		Mi hermana también me ayudaba en el estudio, intentaba ponerme ejemplos para que lo entendiese, y lo llegaba a entender. Pero...
Especialización	El estudiante acude a un determinado agente porque lo considera un experto capaz de ayudarlo a hacer frente a la problemática que le sucede.	[Alumno 2]: ¿A quién mejor que acudir que al profesor que te imparte una asignatura? Supuestamente, es quien mejor te puede ayudar a superarla.
Desconocimiento	El estudiante no acude a un determinado agente por desconocimiento.	[Alumno 3]: ¿Servicio de Asistencia Universitaria? Yo no sabía que existía ese servicio. Es más, diría que es algo nuevo. [Alumna 6]: Si hubiera conocido el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria, hubiera acudido a él. Quizá me hubiese ayudado a aclarar mis ideas, no se...
Ensimismamiento	El estudiante no acude a un determinado agente por ensimismamiento.	[Alumna 6]: El problema es que en ese momento estaba muy encerrada en mí misma y quizá no me hubiese dejado ayudar.
Cautela	El estudiante no acude a un determinado agente por no generarle preocupación.	[Alumno 3]: No le quise decir nada a mis padres para no preocuparles. Ya tenían suficiente con sus problemas económicos, e incluso... emocionales. Mi padre se sentía mayor para encontrar otro trabajo. ¿Qué empresa lo iba a escoger a él? Esa era su máxima preocupación. Además, mi madre es ama casa, nunca ha trabajado. ¿Se iba a poner a trabajar ahora? ¿Con cincuenta... y tantos años? La mejor idea era dejar la carrera y trabajar, en lo que fuese.
Lejanía	El estudiante no acude a un determinado agente por ser inaccesible.	[Alumno 8]: (...) los profesores simplemente iban, impartían su clase, y ya... no mantenía ningún tipo de contacto con ellos. Solo [mantenía contacto] en las tutorías, si se me presentaba alguna duda.

### 3. Constructo de “Interiorización”

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLIFICACIÓN
<b>Modo de actuar del estudiante ante la ayuda recibida</b>		
Autonomía	El estudiante no presta atención a la ayuda recibida y actúa por sí mismo.	[Alumna 5]: Cuando le conté a mis padres que iba a dejar la universidad no se lo tomaron demasiado bien. Mi padre apenas me habló durante todo el día, y en general les notaba tristes, disgustados e incluso decepcionados por mi decisión.  Ahora lo pienso y creo que hice lo mejor. No quiero ser una de esas personas que se encuentran

		atrapadas en una vida que odian, por no decepcionar a la familia.
Voluntariedad	Tras recibir ayuda, el estudiante muestra voluntad para actuar ante la problemática que le sucede. Sin embargo, no actúa.	[Alumno 1]: Al principio hacía el esfuerzo de ir, pero luego... preferí dejar la universidad. Tampoco es que estuviese muy contento con la carrera...
Actuación	Tras recibir ayuda, el estudiante muestra voluntad para actuar y actúa ante la problemática que le sucede. Sin embargo, no logra interactuar con el entorno universitario.	[Alumno 8]: Prometí que iba a hacer algo por cambiar. Me apunté al SADUS para conocer nueva gente. Así lo hice, conocí a varias personas, pero no eran de mi clase. Es más, no estudiaban ni el mismo Grado que yo.
Interacción	Tras recibir ayuda, el estudiante muestra voluntad para actuar, actúa y logra interactuar con el entorno universitario para hacer frente a la problemática que le sucede.	[Alumno 2]: Considero que me esforcé mucho para superar las distintas asignaturas, buscaba ayuda en mis compañeros, en mi hermana, e incluso en mis propios profesores. Creía que ellos serían capaces de ayudarme. Pero, sin embargo, ellos no consentían que yo tuviese faltas de ortografía.  (...) veía que no iba a conseguir terminar e incluso ser capaz de afrontar las oposiciones. Todo me parecía un mundo.
<b>Valoración de una figura efectiva, que permite aumentar la eficacia de la ayuda</b>		
Interés	Un agente mediador muestra interés por el estudiante y se involucra en su trayectoria universitaria.	[Alumna 6]: Yo llamé a mi familia y les dije lo que pasaba. Ellos me escucharon. Vamos, primero me dijeron que aguantara un poco más, que a lo mejor los primeros días es normal que estuviera un poco agobiada, que poco a poco me iría habituando a la situación.
Incentivos	Un agente mediador ofrece al estudiante un incentivo que le ayuda a permanecer en el sistema universitario.	[Alumno 1]: Quizá si hubiese recibido alguna beca me hubiese buscado un piso en Sevilla, compartido habitación...  [Alumno 4]: Hoy día no debería haber ningún estudiante que se quede sin estudiar por problemas económicos, las becas [del Estado] deberían ser accesibles a todos, independientemente del nivel de renta o de las notas académicas que obtengas.
Alternativas	Un agente mediador muestra al estudiante distintas alternativas de actuación durante el proceso de abandono universitario.	[Alumno 2]: Mi familia me animó a que continuase, me ofreció distintas alternativas como apuntarme a una academia, recibir clases particulares, hacer el curso de nivel de inglés B1 durante el verano...  [Alumno 4]: Seguramente, muchas de las personas que no acceden a becas es porque no están informadas. Si el servicio de ... éste que comentas... [SACU] se difunde, seguramente beneficiará a alumnos con dificultades económicas.  [Alumna 5]: Muchas veces uno tiene expectativas de una carrera que no coinciden con

		la realidad. Entonces yo creo que el hecho de que exista una persona o un equipo de profesionales que estén dedicados a mostrarte las alternativas que tienes, creo que eso es un gran beneficio.
Guía	Un agente mediador guía la acción del estudiante durante el proceso de abandono universitario.	[Alumna 7]: Él [pareja] siempre me ha apoyado en todo, fue quien me animó a cursar el Grado, y quien más me apoyo cuando falleció mi madre. Me dijo que no me preocupase, que siempre podía volver a matricularme de nuevo.
<b>Idoneidad de los procesos de mediación en la resolución de la problemática del abandono universitario</b>		
Permanencia	El uso de un instrumento mediador favorece la permanencia del estudiante en el sistema universitario.	[Alumno 4]: Traté de compaginar trabajo con estudios, al principio. Mis compañeros me pasaban los apuntes, me metían en su grupo para hacer las actividades. La verdad es que me facilitaron mucho el trabajo.
Transitorio	El uso de un instrumento mediador favorece el abandono transitorio en el estudiante.	[Alumna 6]: Cuando abandoné... mmm... mi madre me animó a realizar el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil y a obtener el B1 de inglés, con la intención de que no perdiese un año. Gracias a la nota que obtuve en ese Ciclo pude acceder a la carrera deseada en la ciudad en la que vivo.
Deserción	El uso de un instrumento mediador conlleva al abandono definitivo del estudiante.	[Alumno 2]: Recuerdo cuando, en la revisión de un examen –de una asignatura que se me atravesó y siempre suspendía–, el profesor me dijo que había tomado una mala decisión al elegir la carrera. Que un alumno con tantas faltas de ortografía no podía ser maestro. Que me pensase en cambiar, o... así de claro. Ese comentario, fue el que definitivamente me animó a abandonar.  Ahora me arrepiento de no haber dejado antes la carrera, porque hubiese aprovechado el tiempo trabajando.