



Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**PROCESOS DE E-TUTORIZACIÓN Y SU
IMPACTO EN EL *ENGAGEMENT* DEL
ALUMNADO UNIVERSITARIO. UN
DISEÑO MICROGENÉTICO**

TESIS DOCTORAL

Autor

José Antonio Contreras Rosado

Directoras

Dra. Doña Pilar Colás Bravo y Dra. Doña Teresa González Ramírez

2015

A mi madre, Amalia y a mi padre, José.

AGRADECIMIENTOS

Una vez escuché que el desarrollo de una tesis doctoral era comparable a la exploración de una selva por descubrir en la que, conforme se avanza, van apareciendo dificultades y lagunas que hay que sortear para continuar con el camino. Ahora soy consciente de tal metáfora. Esas complicaciones que, no sólo nos ponen a prueba sino que, también, nos inyectan dosis de motivación al superarlas, lo son de muchos tipos. Esto hace que en esta aventura empiecen a formar parte personas que contribuyen a que el viaje sea más llevadero y los obstáculos se superen. Lo cual se convierte en una de las mayores satisfacciones cuando se realiza un trabajo de esta magnitud: la oportunidad que esta situación te brinda para conocer a compañeros de las que poder aprender y crecer.

Por ello, mi agradecimiento más sincero y emotivo a las siguientes personas a las que, por muy específicas que puedan llegar a ser estas palabras nunca podrán calificar con justicia mi reconocimiento a su contribución a mi formación profesional y, en su mayoría, personal.

A Pilar Colás, quien me inició en este mundo del que ya no me imagino sin él, por creer en mí, haber visto lo que hoy es una realidad, hacer honor a su nombre y apostar por mi formación para que continúe el camino iniciado por personas como ella.

A Teresa González, por su paciencia, disponibilidad, constancia en el trabajo y, por encima de todo, su ejemplo de perseverancia, dedicación y compromiso con la educación.

A Juan de Pablos por ser un modelo a seguir como persona y profesional en el campo de la educación en el que existen pocas personas tan admirables como él.

Al grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa pero en especial a Jesús Conde, mi compañero más cercano, y a Salvador Reyes por sus consejos.

A todos los que, de alguna manera, han participado o tomado parte en mi formación tanto personal como académica.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	10
---------------------------	-----------

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: El abandono de los estudios universitarios	20
---	-----------

1. Introducción	21
2. La problemática del abandono de los estudios en la universidad	22
2.1 Concepto de abandono	22
2.2 Topografía del abandono	23
3. Relevancia y consecuencias de esta problemática	28
3.1 Cifras y estadísticas sobre el abandono universitario	28
3.2 Políticas enfocadas a la reducción del abandono	33
3.3 Modelos explicativos del abandono	39
3.3.1 Modelos pre	40
3.3.2 Modelos post	44
4. <i>Engagement</i> universitario como propuesta educativa	54
4.1 Burnout vs <i>Engagement</i>	55
4.2 Contextualización y características	56
4.3 <i>Engagement</i> social	57

Capítulo 2: La respuesta institucional ante el abandono	62
--	-----------

1. Introducción	63
2. Primer nivel de respuesta: la orientación:	65
2.1 Modelo actual de orientación universitaria	65
2.2 Los servicios de orientación de la Universidad de Sevilla	71
3. Segundo nivel de respuesta: la tutoría	75
3.1 Modelos tutoriales en torno al abandono	77
3.2 El tutor/a como protagonista de la respuesta institucional frente al abandono	82
4. STAY-IN: la respuesta institucional online contra el abandono	85

Capítulo 3: Análisis del abandono desde la perspectiva sociocultural	94
1. Introducción	95
2. La Teoría Sociocultural y su contribución a la investigación sobre el abandono universitario	96
2.1 La universidad: un escenario con identidad cultural propia	99
3. Constructos socioculturales que inciden en el abandono	103
3.1 Mediación	103
3.2 Internalización	107
3.3 Privilegiación	109
4. Aspectos influyentes en la integración cultural	117
4.1 Background cultural	117
4.2 El lenguaje como herramienta cultural básica	118
4.3 La adaptación cognitiva al entorno	121
5. El método microgenético	125

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4: Diseño metodológico de la investigación	132
1. Objetivos de la investigación	135
1.1 Primera fase: Diseño descriptivo	135
1.2 Segunda fase: Diseño descriptivo	137
1.3 Tercera fase: Diseño cualitativo microgenético	138
1.4 Cuarta fase: Diseño Ex-post-facto	140
2. Metodología de investigación	143
2.1 Diseño de investigación	143
2.2 Muestreo	144
2.3 Técnicas de recogida de datos	148
2.4 Tratamiento de los datos	156

TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 5: Presentación y discusión de resultados	159
1. El abandono universitario a nivel europeo	160
2. La Universidad de Sevilla y el abandono	167
3. La microgénesis del abandono	186
4. La mediación institucional	212
Capítulo 6: Conclusiones	221
1. Conclusiones específicas	223
2. Hacia un nuevo modelo explicativo del abandono universitario	233
3. E-tutorización: la mediación institucional	242
4. Prospectiva y futuras líneas de investigación	251

Bibliografía	257
Anexo I	275
Anexo II	281
Anexo III	284

Índice de figuras

Figura 1. Esquema de los modelos explicativos pre	44
Figura 2. Esquema del Modelo Sociológico de Spady	45
Figura 3. Esquema conceptual del abandono en la universidad	50
Figura 4. Esquema de los modelos explicativos post	51
Figura 5. Modelos tutoriales y ámbitos de desarrollo	77
Figura 6. Esquema del constructo de mediación	106
Figura 7. Esquema del constructo de internalización	109
Figura 8. Esquema del constructo de privilegiación	110
Figura 9. Esquema general de los niveles de concreción de las fases de la investigación	134
Figura 10. Esquema general del muestreo	147
Figura 11. Esquema de las partes del cuestionario online (primera fase)	149
Figura 12. Esquema de las partes del cuestionario (segunda fase)	152
Figura 13. Síntesis de la entrevista para el alumnado (tercera fase)	154
Figura 14. Esquema de las partes del cuestionario (cuarta fase)	155
Figura 15. Esquema general del diseño metodológico	157
Figura 16. Sociología de la muestra participante en el cuestionario online (primera fase)	160
Figura 17. Sociología de la muestra participante en el cuestionario (segunda fase)	169
Figura 18. Representación interna del abandono (tercera fase)	187
Figura 19. Representación externa del abandono (tercera fase)	187
Figura 20. Representación subjetiva del abandono (tercera fase)	188
Figura 21. Proceso temporal del abandono (tercera fase)	190
Figura 22. Cita I sobre el trasvase cultural (tercera fase)	192
Figura 23. Cita I sobre conocimiento oferta de apoyo institucional (tercera fase)	193
Figura 24. Esquema de citas sobre utilidad de ayuda online (tercera fase)	194
Figura 25. Esquema de citas sobre referentes Engagement (tercera fase)	195
Figura 26. Esquema de citas sobre motivos Engagement (tercera fase)	196
Figura 27. Cita I sobre motivos que discriminan al profesorado (tercera fase)	197
Figura 28. Cita I sobre necesidad de formación de tutores (tercera fase)	198
Figura 29. Cita II sobre necesidad de formación de tutores (tercera fase)	198
Figura 30. Cita III sobre necesidad de formación de tutores (tercera fase)	199
Figura 31. Representación sociocultural del abandono	203
Figura 32. Esquema de citas sobre internalización descontextualizada (tercera fase)	204
Figura 33. Cita I sobre internalización descontextualizada (tercera fase)	205
Figura 34. Cita II sobre internalización descontextualizada (tercera fase)	205
Figura 35. Esquema de citas sobre privilegiación no académica (tercera fase)	206
Figura 36. Cita I sobre privilegiación no académica (tercera fase)	206
Figura 37. Cita II sobre privilegiación no académica (tercera fase)	207
Figura 38. Tipos de variables socioculturales en el abandono	207
Figura 39. Proceso básico del abandono	209
Figura 40. Proceso contextual del abandono	209
Figura 41. Esquema general del abandono desde la perspectiva sociocultural	210

Índice de tablas

Tabla 1. Tasas de abandono y cambio del estudio en primer año de Grado por rama de enseñanza (Cohorte de ingreso de 2009-2010)	25
Tabla 2. Tasas de abandono y cambio del estudio en primer año en Grado por Comunidad Autónoma (Cohorte de ingreso de 2010-2011)	26
Tabla 3. Síntesis de los modelos explicativos del abandono universitario	40
Tabla 4. Correspondencia entre autores y modelos explicativos	52
Tabla 5. Síntesis de los tipos de tutoría y sus metas	79
Tabla 6. Esquema general de las fases y los objetivos de investigación	142
Tabla 7. Esquema general del alumnado participante (cuarta fase)	146
Tabla 8. Esquema del diseño de la entrevista para el alumnado (cuarta fase)	153
Tabla 9. Prueba de normalidad para las variables tenidas en cuenta (segunda fase)	180
Tabla 10. Contraste estadístico Chi-cuadrado para la frecuencia de utilización de los servicios de apoyo al estudiante según el sexo (segunda fase)	181
Tabla 11. Contraste estadístico Chi-cuadrado para la calificación de los servicios de apoyo al estudiante según el sexo (segunda fase)	181
Tabla 12. Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la frecuencia de utilización de los servicios de apoyo al estudiante según la rama de conocimiento (segunda fase)	182
Tabla 13. Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la calificación de los servicios de apoyo al estudiante según la rama de conocimiento (segunda fase)	182
Tabla 14. Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la frecuencia de utilización de los servicios de apoyo al estudiante según la edad (segunda fase)	183
Tabla 15. Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la calificación de los servicios de apoyo al estudiante según la edad (segunda fase)	183
Tabla 16. Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la frecuencia de utilización de los servicios de apoyo al estudiante según el tiempo estudiando (segunda fase)	184
Tabla 17. Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la calificación de los servicios de apoyo al estudiante según el tiempo estudiando (segunda fase)	184

Índice de gráficas

Gráfica 1. Tasas de rendimiento en 1º y 2º ciclo y grado por sexo y rama de enseñanza (Cohorte de ingreso de 2009-2010)	24
Gráfica 2. Porcentajes de rendimiento según el tipo de estudios	29
Gráfica 3. Porcentajes de rendimiento según el tiempo de las titulaciones	30
Gráfica 4. Porcentajes de rendimiento según la tipología de las universidades	30
Gráfica 5. Porcentajes de rendimiento según el sexo del alumnado	31
Gráfica 6. Porcentajes de aportación de titulados según la distribución geográfica	32
Gráfica 7. Previsión de necesidades laborales para el año 2020 en Europa	35
Gráfica 8. Porcentajes de desarrollo de los ámbitos de actuación en orientación	65
Gráfica 9. Porcentajes de desarrollo de los objetivos de la orientación	66
Gráfica 10. Porcentajes de desarrollo de los ámbitos de actuación en orientación profesional	67
Gráfica 11. Porcentajes de desarrollo de los ámbitos de actuación en orientación académica	68
Gráfica 12. Tipos de abandono (primera fase)	162
Gráfica 13. Situaciones problemáticas más experimentadas (primera fase)	163
Gráfica 14. Ayuda demandada ante tales problemas (primera fase)	165
Gráfica 15. Destinatario de la petición de ayuda (primera fase)	166
Gráfica 16. Utilidad de la ayuda recibida (primera fase)	167
Gráfica 17. Tipos de abandono (segunda fase)	170

Gráfica 18. Situaciones problemáticas más experimentadas (segunda fase)	171
Gráfica 19. Ayuda demandada ante tales problemas (segunda fase)	173
Gráfica 20. Destinatario de la petición de ayuda (segunda fase)	174
Gráfica 21. Utilidad de la ayuda recibida (segunda fase)	175
Gráfica 22. Uso de servicios de apoyo (segunda fase)	178
Gráfica 23. Valoración de los servicios de apoyo (segunda fase)	179
Gráfica 24. Velocidad de respuesta a las demandas planteadas (cuarta fase)	212
Gráfica 25. Privacidad obtenida (cuarta fase)	213
Gráfica 26. Sensibilidad mostrada por el asesor (cuarta fase)	213
Gráfica 27. Nivel de eficacia al responder a la demanda (cuarta fase)	214
Gráfica 28. Satisfacción general con la ayuda recibida (cuarta fase)	214
Gráfica 29. Incremento de la sensación de bienestar (cuarta fase)	216
Gráfica 30. Aumento de la confianza (cuarta fase)	217
Gráfica 31. Reducción de las sensaciones de ansiedad y estrés (cuarta fase)	217
Gráfica 32. Aumento de la capacidad para hacer frente a las presiones de la vida estudiantil (cuarta fase)	218

INTRODUCCIÓN

En la realidad de las aulas universitarias se constata una dificultad que pone en juego el transcurso normal de los estudios superiores, esto es, el abandono de los mismos sin llegar a finalizarlos.

En palabras de la autora Cabrera (2015) actualmente el abandono se puede llegar a entender como algo propio del sistema universitario por lo que, puede conllevar un cambio en cuanto al enfoque de respuesta frente a esta situación más encaminado a su gestión que a su erradicación.

En cualquier caso, la existencia de esta problemática genera que haya menos inclusión del alumnado en la universidad así como su renuncia a esta etapa educativa por lo que se precisa de acciones en el plano político y, por lo tanto, en el marco de la investigación educativa. En este contexto surge el presente estudio de investigación.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo veintiséis así como la Declaración de los Derechos del niño (1959) en su principio número siete recalcan el derecho de las personas a recibir una educación. En el ámbito nacional la Constitución de 1812, la única que ha dedicado de manera exclusiva un título a la educación (Rico, 1989), ya proclamó ese derecho. Y en la vigente Constitución española de 1978 en su sección primera sobre los derechos fundamentales se recoge en su artículo veintisiete que “todos tienen el derecho a la educación”.

Que la educación suponga un derecho fundamental implica que la inclusión de las personas en el ámbito educativo y, por consiguiente, la lucha contra la exclusión, sea una obligación puesto que esta implica la privación de ese derecho natural recogido en tratados tan importantes como los anteriormente señalados.

El portal web de la UNESCO dedicado a la educación define la inclusión como movimiento destinado a dar respuesta a la diversidad propia

del alumnado con el fin de transformar los sistemas educativos. Es por ello que uno de los retos principales que caracterizan la sociedad de nuestros días sea ese afán por no excluir a ninguno de sus miembros. Esta finalidad se concreta en políticas a distintos niveles destinadas al desarrollo de la inclusión.

Según Escudero (2012) existen cinco ejes fundamentales que representan la conceptualización de la educación inclusiva. El primero se relaciona con las transformaciones profundas dentro de la educación que posibiliten y garanticen “el derecho de acceso, permanencia, participación y aprendizaje” por parte del alumnado. En el segundo se entiende la inclusión como un compendio de elementos como, por ejemplo, la cultura, los valores o los discursos pedagógicos, entre otros que deben impregnar las acciones que se realicen. En el tercero se hace énfasis en la necesidad de no dejar de lado aspectos como la igualdad, la justicia y la equidad entendiendo a todo el alumnado como destinatario pero centrando de manera más especial la atención en aquellos grupos con más riesgo de exclusión. El cuarto eje parte de la premisa de la erradicación de la exclusión entendiendo que la educación inclusiva tiene que ir de la mano de una eliminación de la educación excluyente. Por último, en el quinto eje, se enfatiza en una idea amplia de la inclusión en la que no se limita a la escuela sino que parte de ella buscando, no sólo la inclusión en el ámbito educativo sino, más bien, en la sociedad refiriéndose a una inclusión social.

No obstante, la inclusión no es sólo un reto sino que el objetivo primordial es que se convierta en una característica más de las personas llegando a poder hablar de sociedades inclusivas. En este sentido, el medio por el que se debe de articular es la educación y se vuelve necesaria la lucha contra el abandono universitario. En el ámbito universitario existe uno de los problemas más importantes dentro de este contexto como es el abandono de los estudios. En este sentido, este fenómeno supone un aspecto en contra de la inclusión y, por consiguiente, un punto potenciador de la exclusión.

Aún así, se advierte algo de esperanza al vislumbrar una corriente a favor de la lucha en contra de este fenómeno que aboga por el fomento del compromiso del alumnado con la institución universitaria. Se hace alusión al *engagement*, el cual desarrolla actitudes que tienen como resultado un aumento de la vinculación alumno-universidad que contribuye a alejar el abandono de los estudios en la educación superior.

Esto supone un avance fundamental en el desarrollo de cada persona que accede a la universidad. Todo desarrollo viene precedido por un cambio. En el caso concreto del aspecto cognitivo, como señala Vygotski, se hace referencia a un proceso que experimenta variaciones que pueden ser de diversa magnitud. Es por ello que el estudio del desarrollo requiera de una metodología centrada en el proceso y no en el resultado final, que observe y revele de manera minuciosa ese procedimiento de cambio.

Vygotski se refería al desarrollo como “saltos revolucionarios” importantes que tenían su fundamento en la forma de mediación utilizada (Wertsch, 1988). Para analizar las relaciones entre la persona y el medio en el que vive, Vygotski expone cuatro niveles de desarrollo (Wertsch, 1988).

Primeramente se encontraría el nivel filogenético con el que el autor hace referencia al desarrollo histórico que ha ido experimentado la especie humana y que el sujeto recibe como herencia genética. Vygotski comparó al ser humano con los simios llegando a la apreciación de que, por medio de la utilización de herramientas, se conseguía la aparición de las funciones psicológicas superiores en las personas (Wertsch, 1988). La filogénesis muestra que la cultura se forma y se adquiere por medio de la apropiación de la acción cognitiva de las personas que han vivido anteriormente (Leontiev, 1982). Por lo tanto, aquello que es innato a la especie sería la filogénesis, lo aprendido por la especie y heredado por la persona al nacer (Vygotski, 1990).

Seguidamente estaría el nivel ontogenético que se centra en las particularidades del ser humano que surgen de su evolución individual. En

concreto, la ontogénesis se refiere a lo adquirido gracias a la experiencia particular de cada individuo (Vygotski, 1990). No obstante, la ontogénesis señala que esa apropiación a la que hace alusión la filogénesis no se trae consigo gracias al trasvase biológico sino que se va asumiendo durante la vida individual de la persona por medio de la asunción de la cultura que se ha ido desarrollando por sus antepasados (Leontiev, 1982).

A éstos hay que añadir un tercer nivel que sería el desarrollo sociocultural, también llamado experiencia histórica por Vygotski (1990). Este nivel tiene relación con el avance de la cultura en la que el sujeto está inmerso que le ayuda a integrarse en ella. Wertsch (1988) señala que este dominio supone la continuación de la herencia genética recibida y Vygotski (1990) lo concreta resaltando que se refiere a la experiencia social, no individual, sino compartida.

Finalmente y, a un cuarto nivel, se hace alusión al desarrollo microgenético. Cubero y Rubio (2005) lo definen como “el proceso de formación de una función psicológica en un contexto espacio-temporal concreto y limitado”. Se refieren a las transformaciones que se producen desde el comienzo hasta el final de una actividad, a ese aprendizaje realizado.

En palabras de la autora Rogoff (1993) este desarrollo se relaciona con lo que las personas aprenden en situaciones de resolución de tareas entendiendo ese aprendizaje como algo cimentado genética y socioculturalmente. Como señaló Wertsch (1993) la única manera de comprender cómo funciona la mente sólo se puede realizar por medio de un análisis evolutivo o genético. Wertsch (1993; 1999) destaca que la motivación que guía a la metodología propuesta por Vygotski se basa en la afirmación de que, para entender el funcionamiento de la mente, se necesita valorar las transformaciones que ésta experimenta. Vygotski recalcó la necesidad de un análisis de tipo genético para poder explicar la totalidad de los fenómenos psicológicos y, de esta forma, no dejar de lado otros procesos mentales y la

causalidad de muchos de ellos en el transcurso de su desarrollo (Wertsch, 1988).

A modo de resumen según Wertsch (1988) la propuesta de Vygotski se puede sintetizar en las siguientes características:

- La evolución de los procesos psicológicos implica cambios evolutivos y cualitativos.
- El estudio de los procesos psicológicos se debe hacer utilizando un análisis genético para valorar el origen y las transformaciones que experimentan.
- Los instrumentos de mediación son los que determinan esa evolución.
- Para tener una visión completa del proceso mental es necesario tener en cuenta otros dominios genéticos (filogénesis, ontogénesis e historia sociocultural).
- El desarrollo se ve plasmado en los diferentes dominios genéticos.

Por lo tanto, el dominio microgenético tiene que ver con los procesos de interiorización del conocimiento que el desarrollo de los tres niveles primeros (ontogenético, filogenético y sociocultural) hace posible. Es con esta metodología con la que se hace más accesible averiguar la forma en la que se llevan a cabo los procedimientos de internalización que ayudan al trasvase de lo interpsicológico a lo intrapsicológico (De Pablos, 2006).

Como concluye De Pablos (2006) la metodología microgenética supone una aportación idónea para poder averiguar la forma en la que lo social se transfiere a lo individual.

El trabajo de investigación que, a continuación, se presenta se encuadra dentro de una línea de trabajo desarrollada en el Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa sobre la inclusión en la educación superior que, unida a las aportaciones realizadas por el mismo grupo durante sus muchos años de trayectoria sobre la teoría sociocultural iniciada por Vygotski, suponen el germen del que parte este estudio.

Esta investigación pretende analizar y explorar fenómenos que tienen lugar en la educación superior desde el enfoque de la teoría sociocultural. En concreto, la manera en la que se vive y se entiende la realidad universitaria ante cualquier dificultad que pueda poner en juego el transcurso del desarrollo de los estudios del alumnado.

En este sentido se muestra idóneo el proyecto STAY IN (Students guidance at university for inclusion) que tiene como objetivo el proporcionar un servicio de orientación a los estudiantes de Educación Superior durante todo el curso académico, incluyendo la orientación online, con el fin de mejorar su rendimiento académico.

Este proyecto parte de la premisa de que los servicios de orientación en la universidad suelen centrarse en el acceso y en la salida. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que abandonan la universidad, apuntan a la necesidad de un apoyo continuo durante el transcurso de la carrera universitaria.

STAY IN pretende diseñar y desarrollar un servicio capaz de apoyar a los estudiantes en la educación superior durante toda su carrera académica, ofreciendo orientación y asesoramiento online para acceder a las oportunidades disponibles en las universidades y en las comunidades donde éstas se ven inmersas.

Gracias al desarrollo de este proyecto se pretende allanar el camino para desarrollar acciones que tengan como objetivo fundamental la reducción de las altas tasas de abandono registradas en la educación superior.

La finalidad general de esta investigación es ***la profundización en el estudio del abandono universitario así como la búsqueda de un nuevo enfoque de respuesta institucional ante esta problemática.*** En torno a ello y, teniendo en cuenta, lo señalado anteriormente por De Pablos (2006) en cuanto al potencial de la metodología microgenética para ahondar

sobre la manera en que se transfiere el aspecto social al plano individual, interesa estudiar cómo el componente social influye en los procesos que se relacionan con lo individual como, en este caso, el abandono de los estudios en la educación superior.

A partir de esta meta principal se expone la estructura del informe que se basa en la presentación de tres partes que se detallan seguidamente.

La primera parte es la destinada a la fundamentación teórica de la investigación y se divide en los tres capítulos que la conforman.

A lo largo del primer capítulo se realizará una imagen de la manera en la que se encuentra el abandono en estos momentos desde su conceptualización, estadísticas más relevantes, hasta los modelos explicativos que aportan conocimiento científico para contribuir a la comprensión de esta problemática en las aulas universitarias. De igual manera, se finaliza con la presentación de un concepto emergente con altas posibilidades pedagógicas para suponer una alternativa educativa al abandono universitario como es el *engagement*. Con este análisis se pretende mostrar el estado de la cuestión en torno al tema principal que se trata en esta investigación suponiendo el punto de partida de la misma.

El segundo capítulo se basa en la respuesta que la institución universitaria presenta con respecto a la problemática del abandono en los estudios superiores. En este sentido se exponen dos ejes fundamentales en los que se manifiesta esta acción como son la orientación y la tutoría para finalizar presentado las aportaciones del proyecto STAY-IN a este contexto científico. La valoración de la manera en la que la universidad responde a esta situación indeseada se muestra idónea una vez planteado el problema de abandono y permite continuar con el análisis de este estudio de investigación y encaminarlo hacia nuevas maneras de afrontar esta realidad.

En el tercer capítulo se parte de las aportaciones de la teoría sociocultural iniciada por Vygotski al entender el abandono como un proceso situado en un contexto en concreto con una cultura determinada como es la universidad. El enfoque de la investigación fundamentado en los constructos socioculturales aporta una serie de variables interesantes a la hora de analizar la manera en la que se presenta este problema y esto puede derivar en hallazgos distintos a los ya aportados por otras investigaciones en el mismo campo.

La segunda parte presenta la metodología de la investigación desarrollada en el consiguiente capítulo.

El capítulo cuarto es el que recoge el diseño metodológico del estudio de investigación el cual se compone de cuatro fases que son las que hacen alusión a la investigación realizada en las que en cada una de ellas se explican los objetivos generales y específicos determinados, las estrategias para la consecución de los mismos, el diseño de instrumentos y los análisis correspondientes, así como la muestra participante en cada una de las fases del estudio.

La tercera parte se corresponde con la exposición de los resultados obtenidos y las principales conclusiones del estudio además de otros elementos importantes como los anexos.

En el capítulo quinto se presentan los resultados siguiendo el esquema de las cuatro fases que componen la investigación y respondiendo a cada uno de los objetivos planteados en el diseño de investigación. De esta forma, los hallazgos de cada una de las fases contribuirán al desarrollo de la siguiente mostrándose como una secuencia de consecuencias empíricas y constituyendo una concreción en cuanto a contextos y realidades que parten desde el terreno más general hasta el punto más específico siendo el estudiante el eje fundamental del final del estudio.

En el capítulo sexto se presentan las conclusiones obtenidas según los datos y los hallazgos más relevantes en relación al tema principal que guía este estudio de investigación vinculadas a dos aspectos fundamentales. En un primer término, a la iniciación de un modelo explicativo del abandono desde el punto de vista sociocultural y, en un segundo punto, a la propuesta de una respuesta ante esta problemática que puede complementar la ya desarrollada por la institución y que se caracteriza por su adecuación a las necesidades estudiantiles actuales.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO DE LA

INVESTIGACIÓN

Capítulo Primero

EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

1. Introducción

En el sistema universitario actual se muestra una preocupación recurrente y constante basada en la discordancia existente entre los estudiantes que acceden a la educación superior y los que, finalmente, concluyen sus carreras dentro de los plazos previstos en los planes de estudio.

El interés en el estudio y la comprensión de este fenómeno refleja una de las inquietudes más importantes tanto a nivel superior como en los demás ámbitos puesto que, el abandono se extiende a todo sistema educativo y no es un aspecto novedoso.

En este capítulo se aborda el tema del abandono de los estudios universitarios por lo que tiene sentido cuestionarse sobre los motivos que inciden en esta realidad indeseada. ¿Qué es lo que hace que exista esta situación en la universidad? ¿Hay distintos tipos? ¿Qué magnitud es la que presenta esta problemática? ¿Existen políticas de reducción de esos niveles?

En torno a todo esto, conviene cuestionar sobre lo que la ciencia ha contribuido para entender la manera en la que se plantea esta realidad. ¿Qué se ha hecho desde un punto de vista pedagógico para erradicar este problema? ¿En qué situación se encuentra la investigación en torno al abandono? ¿Qué se sabe y qué falta por saber? Y, sobre todo, ¿cuál es el punto de partida en el que la investigación debe continuar la profundización sobre los avances de esta temática?

En todo caso, y fijando la atención sobre el lado positivo de esta problemática, conviene ahondar sobre si existe alguna propuesta, desde una perspectiva educativa, que abogue por la conexión de los estudiantes y su permanencia en la universidad para fundamentar acciones que tengan como meta principal la reducción de las tasas registradas de abandono en la educación superior.

2. La problemática del abandono de los estudios en la universidad

La relación entre los estudiantes que ingresan en la educación superior y los que, posteriormente, no finalizan sus carreras supone un problema muy a tener en cuenta dentro de este sistema. En relación a ello conviene preguntarse por lo que se entiende por abandono de los estudios en el ámbito universitario. Igualmente, si existe una tendencia ascendente o descendente sobre este fenómeno. Y profundizar sobre las variables que entran en juego en este tipo de situaciones y que, por lo tanto, lo caracterizan.

2.1. Concepto de abandono

El abandono, también citado como deserción, se refiere a la renuncia de la continuación de los estudios por parte del alumnado (Latiesa, 1992). Todo ello sin llegar a finalizar esa titulación en la que el estudiante se matriculó (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006). Himmel (2002) lo concreta aún más añadiendo la variable tiempo como muestra para desechar la probabilidad de que el estudiante regrese. Y Elías (2008) lo especifica precisando en dos cursos lectivos consecutivos.

Incluso se puede realizar una clasificación de este fenómeno en función de su tipología. Según Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006) el abandono universitario es un concepto que engloba diferentes situaciones, principalmente las siguientes:

- Interrupción involuntaria de los estudios por causas ajenas, en especial, administrativas o reglamentarias.
- Renuncia a una titulación para comenzar otra en la misma universidad.
- El mismo caso que el anterior pero en una universidad distinta.

- Acudir a otra institución universitaria para completar la carrera ya iniciada.
- Dejar la universidad y comenzar otro tipo de formación o la incorporación al mundo laboral.
- Hacer un paréntesis en los estudios pero con la intención de retomarlos.

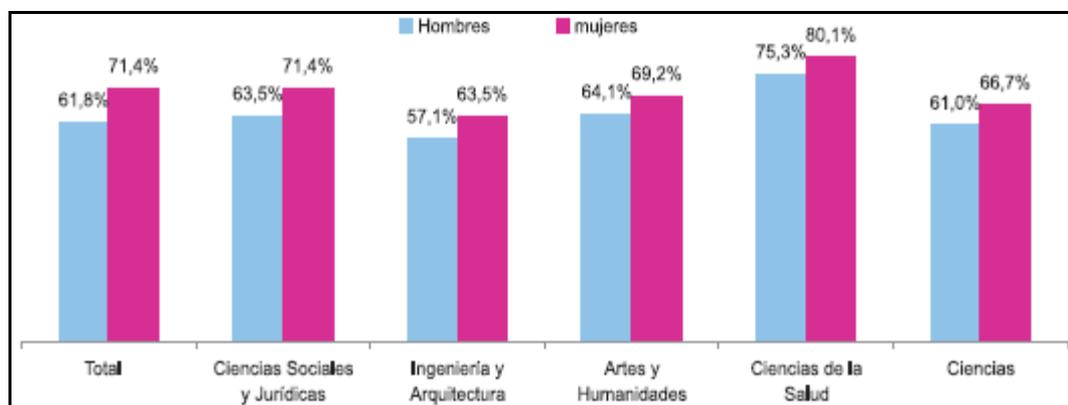
Igualmente se puede tener en cuenta otra propuesta en cuanto a lo señalado. De esta manera se encontraría el abandono según el resultado final, pudiéndose dar de manera definitiva sin volver a los estudios. O transitoria, cuando, tras un periodo sin asistir a clase ni realizar la matrícula, el alumnado reanuda los estudios o comienza otros nuevos pero sin dejar la institución (Elías, 2008).

De igual manera, si se atiende al momento en el que se presenta es posible encontrar el abandono precoz, temprano o tardío. El primero es el que se da cuando el alumno ha sido aceptado por la universidad pero decide no matricularse. Con abandono temprano se hace referencia a aquel que se produce al poco de empezar los primeros meses del curso lectivo. Y el tardío es el que se muestra después de haberse realizado más de la mitad de la titulación (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008).

2.2 Topografía del abandono

Por lo general se barajan unas cifras en torno al 30% de abandono en la universidad (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006) y cercana al 19% en los últimos estudios. No obstante, aunque la magnitud de esta problemática muestre una tendencia al descenso, este fenómeno sigue presente (Araque, Roldán y Salguero, 2009; Colás-Bravo y Contreras-Rosado, 2013) por lo que se muestra la necesidad de profundizar en su estudio.

Pero, ¿el abandono se presenta de la misma manera? La respuesta es evidente puesto que, en él entran en juego distintas variables que muestran la existencia de diferencias a tener en cuenta.



Gráfica 1. Tasas de rendimiento en 1º y 2º ciclo y grado por sexo y rama de enseñanza (Cohorte de ingreso de 2009-2010)

La gráfica 1 muestra los datos del último informe sobre estadísticas del sistema universitario en España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) en ella se ve un claro ejemplo de diferencias significativas en función del sexo a la hora de valorar cómo se presenta este fenómeno.

Estudios como los realizados por Tejedor y otros (1995, 1998) confirman unos niveles de éxito similares a los expuestos por el Ministerio de Educación y Ciencia en la gráfica anterior. En estos trabajos se realizó un seguimiento a un grupo de alumnos y alumnas de la Universidad de Salamanca durante cinco años. Los resultados revelaron un 70-75% de estudiantes que aprobaban las asignaturas, frente a unos índices de suspensos del 27% en junio y del 47% en septiembre.

Otras investigaciones, como la realizada por Salvador y García (1989) en la Universidad de Cantabria, muestran aspectos similares a la gráfica 1 en lo referente a la rama de conocimiento con más nivel de éxito registrado, y por consiguiente menos índice de abandono, destacando la titulación de Medicina como la que obtiene mayor porcentaje de estudiantes con éxito. Marín (2000) también coincide con lo dicho anteriormente al concluir que las carreras pertenecientes a las ramas de conocimiento menos técnicas son las que registran niveles más bajos de éxito.

Finalmente, Latiesa (1992) resuelve todo lo señalado dejando constancia de la existencia de una relación entre los niveles de éxito y abandono, y la dificultad de las titulaciones. Esta autora recalca que, conforme más exigente y difícil sea la carrera, ésta registrará mayores índices de abandono.

De igual forma, atendiendo a la variable del sexo y relacionándola con el éxito en los estudios universitarios, se puede constatar la información que la gráfica 1 muestra en relación a este aspecto. Así, el abandono se manifiesta más en hombres que en mujeres (Casquero y Navarro, 2010).

Por otro lado, es conveniente saber que, en cuanto al elemento temporal, el abandono no siempre se presenta de la misma manera. Por término medio, el primer año de curso en una titulación es el más crítico y susceptible de provocar esa deserción en los estudios. Este dato confirma lo señalado anteriormente en el momento de conceptualizar el abandono según la tipología. En este sentido, se habla de un abandono prematuro o precoz. En general, se barajan unos porcentajes del 26% de abandono en el primer curso académico (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006). Lo cual deja constancia de que una parte importante del abandono total responde a los tipos precoz o prematuro.

	Total				Univ. Públicas				Univ. Privadas			
	Abandono del estudio		Cambio del estudio		Abandono del estudio		Cambio del estudio		Abandono del estudio		Cambio del estudio	
	1º año	2º año	1º año	2º año	1º año	2º año	1º año	2º año	1º año	2º año	1º año	2º año
Total	19,0%	7,9%	7,1%	2,5%	19,6%	8,0%	7,2%	2,6%	16,3%	7,9%	6,3%	2,3%
Rama de enseñanza												
Ciencias Sociales y Jurídicas	17,5%	7,4%	7,1%	2,5%	17,4%	7,1%	7,3%	2,6%	18,0%	8,3%	6,5%	2,1%
Ingeniería y Arquitectura	17,6%	7,8%	6,5%	3,1%	20,4%	8,8%	7,3%	3,4%	7,8%	4,4%	3,7%	2,0%
Artes y Humanidades	28,8%	10,7%	8,1%	2,3%	28,8%	10,6%	8,1%	2,3%	28,0%	12,5%	8,0%	2,1%
Ciencias de la Salud	17,0%	7,7%	5,4%	2,1%	17,1%	7,6%	5,0%	2,0%	16,4%	8,3%	6,9%	2,7%
Ciencias	18,3%	7,0%	11,2%	3,6%	18,3%	6,9%	11,1%	3,5%	17,6%	9,4%	13,5%	6,6%

Tabla 1. Tasas de abandono y cambio del estudio en primer año de Grado por rama de enseñanza (Cohorte de ingreso de 2009-2010)

Como recoge el último informe del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2015) sobre el estado del sistema universitario español, la tasa de abandono en el primer año de la titulación se sitúa en el 19%, mientras que el cambio de carrera se encuentra en el 7,1%. Siendo la rama de enseñanza de Artes y Humanidades la que experimenta el mayor índice de abandono en primer año con un 28,8% y la rama de Ciencias la que sufre el porcentaje más alto en cuanto a cambio de titulación con un 11,2%.

Tasas de abandono y cambio del estudio en primer año en Grado por comunidad autónoma. Cohorte de nuevo ingreso de 2010-2011						
	Total		Univ. Públicas		Univ. Privadas	
	Abandono del estudio en 1º año	Cambio del estudio en 1º año	Abandono del estudio en 1º año	Cambio del estudio en 1º año	Abandono del estudio en 1º año	Cambio del estudio en 1º año
Total	21,2%	8,1%	22,1%	8,4%	15,9%	6,0%
Univ. Presenciales	16,2%	8,3%	16,9%	8,6%	11,5%	6,4%
Andalucía	16,9%	8,9%	16,9%	8,9%	-	-
Aragón	18,0%	9,4%	18,5%	9,6%	10,5%	7,1%
Asturias (Principado de)	19,3%	8,9%	19,3%	8,9%	-	-
Balears (Illes)	23,2%	11,1%	23,2%	11,1%	-	-
Canarias	20,0%	8,4%	20,0%	8,4%	-	-
Cantabria	16,4%	8,0%	16,4%	8,0%	-	-
Castilla - La Mancha	14,4%	7,5%	14,4%	7,5%	-	-
Castilla y León	14,3%	5,8%	14,9%	6,3%	12,0%	3,8%
Cataluña	17,6%	9,3%	17,8%	9,4%	16,2%	8,8%
Comunitat Valenciana	16,3%	7,3%	16,6%	7,4%	14,2%	7,0%
Extremadura	12,5%	6,5%	12,5%	6,5%	-	-
Galicia	15,3%	8,0%	15,3%	8,0%	-	-
Madrid (Comunidad de)	14,1%	8,2%	15,9%	9,2%	9,8%	6,0%
Murcia (Región de)	14,0%	7,9%	15,6%	8,2%	10,3%	7,0%
Navarra (Comunidad Foral de)	15,8%	9,5%	21,0%	11,8%	10,9%	7,4%
Pais Vasco	17,0%	9,8%	19,1%	10,9%	8,1%	5,1%
Rioja (La)	18,3%	8,1%	18,3%	8,1%	-	-
Univ. No presenciales	41,7%	6,9%	44,7%	7,4%	28,9%	4,8%

Tabla 2. Tasas de abandono y cambio del estudio en primer año en Grado por Comunidad Autónoma (Cohorte de ingreso de 2010-2011).

En cuanto a la distribución por Comunidades Autónomas del abandono durante el primer año de la titulación universitaria, Baleares

(23,2%), Canarias (20%) y Asturias (19,3%) son las que registran los índices más elevados de abandono frente a los bajos porcentajes de Extremadura (12,5%), Murcia (14%) y Madrid (14,1%).

Tejedor y otros (1995, 1998) también confirman los primeros años como momento clave en este fenómeno revelando que un 90% de los universitarios y universitarias abandonan los estudios, concretamente en primero y segundo curso de la carrera. González Tirados (1989) aporta datos similares indicando que el 48% de los estudiantes, en este caso en la titulación de Ingeniería, necesitan más de dos años para poder superar todas las asignaturas que componen el primer curso.

Aunque otros trabajos muestran datos todavía más pesimistas. Los autores Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) después de observar los progresos de estudiantes de licenciaturas y diplomaturas concluyeron que, en ese caso en concreto, al acabar los años previstos para obtener la titulación en cada caso, el 66% no había terminado sus estudios. De los cuales, el 28% había abandonado y el 39% continuaba matriculado en sus titulaciones. De igual manera, Salvador y García (1989) concluyeron en sus investigaciones que el 45% de los estudiantes acababan dejando las titulaciones iniciadas y que el 30% prolongaba los estudios varios años más de lo establecido.

Los trabajos empíricos mostrados dejan constancia de la complejidad del fenómeno del abandono al revelar la influencia que en él tienen multitud de variables como sexo, tiempo o rama de conocimiento de las titulaciones. En este sentido conviene la realización de un análisis en el tiempo con objeto de concretar el impacto de estas variables en el fenómeno en cuestión.

3. Relevancia y consecuencias de esta problemática

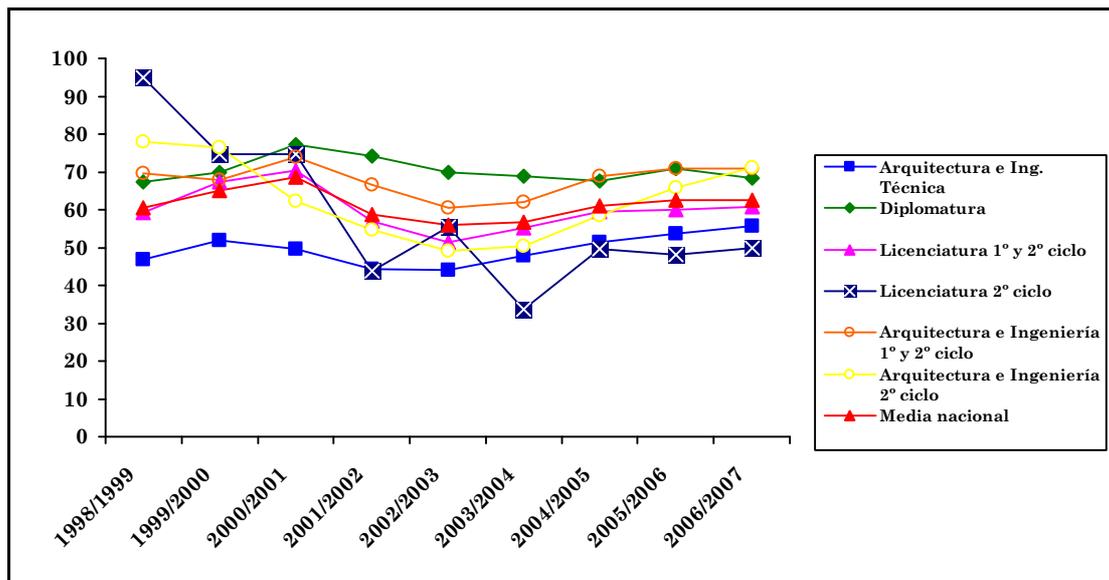
Una vez presentada la conceptualización del abandono universitario así como las variables que más inciden en el desarrollo del mismo surge la necesidad de preguntarse la razón por la que tiene sentido, desde un punto de vista científico, la investigación en este campo. En torno a ello, la respuesta toma dos vías a tener en cuenta. Por un lado, la presentación de unas tasas que muestran la importancia de actuar sobre este problema. Y, en otro aspecto, por la existencia de políticas orientadas a la reducción de esos niveles de abandono.

3.1 Cifras y estadísticas sobre el abandono universitario

A continuación se detalla un análisis del abandono de los estudiantes universitarios en España a partir de los datos que aporta la página web del Instituto Nacional de Estadística.

Esta revisión responde a datos de más de una década, concretamente desde el año 1998 hasta el 2011, aunque es conveniente matizar que es un análisis sobre las promociones de los cursos académicos desde el 1998/1999 hasta el 2006/2007 en la que no se incluyen los grados pertenecientes al nuevo plan de estudios por no disponer de datos sobre su finalización. De igual manera, se excluyen los estudios de master y doctorado al suponer que en estos títulos el abandono es menor.

Los datos que se muestran a continuación reflejan los porcentajes de éxito, entendiendo esto como la finalización de los estudios en el tiempo previsto para ello. Por lo tanto, el porcentaje restante responde tanto al abandono como a la prolongación de los estudios. El análisis se centrará en variables relacionadas con el sexo del alumnado, el tiempo de duración de las titulaciones y la tipología de las universidades.



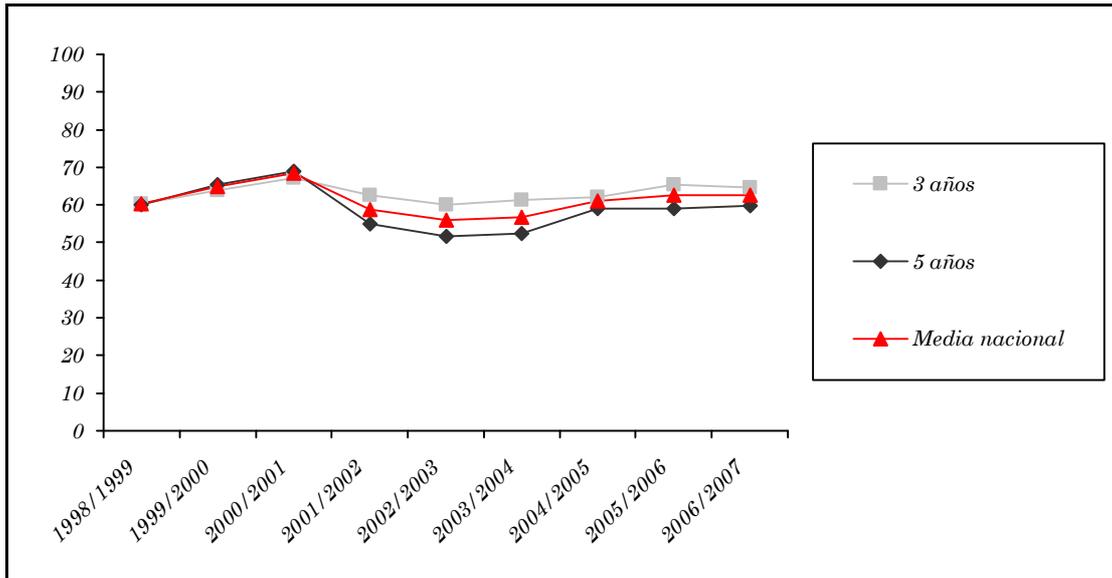
Gráfica 2. Porcentajes de rendimiento según el tipo de estudios.

La gráfica 2 hace alusión al tipo de estudios según la variable tiempo. De esta forma, se muestran los estudios de Arquitectura e Ingenierías Técnicas que, junto con las Diplomaturas, tienen una duración estimada de tres años. También los estudios de Arquitectura e Ingenierías y las Licenciaturas, que se realizarían en cinco años. Y los segundos ciclos de Arquitectura e Ingenierías y Licenciaturas, con una duración de dos años.

En la gráfica 2 llama la atención que los estudios de Arquitectura e Ingenierías Técnicas se encuentren siempre por debajo de la media universitaria nacional. Por el contrario, las carreras de Arquitectura e Ingenierías así como las Diplomaturas, mantienen registros por encima de esta media.

También destaca la variabilidad del rendimiento en las Licenciaturas sólo de segundo ciclo mostrándose poco constante en el desarrollo de las promociones.

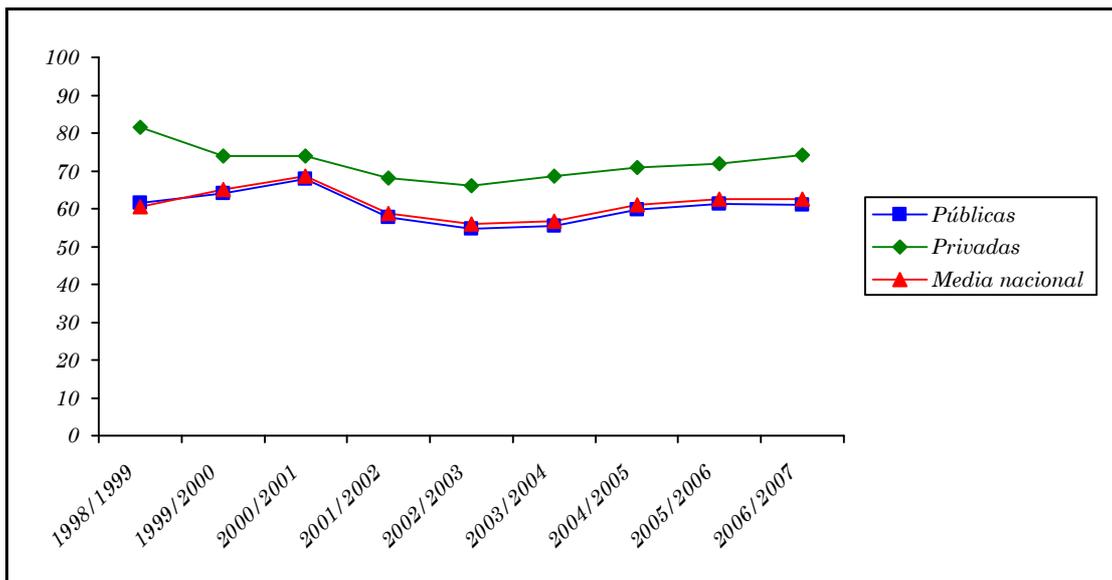
Si se realiza el mismo seguimiento de las promociones universitarias pero aunando todas las tipologías anteriores en función de la diferenciación por tiempo, es decir, las titulaciones en torno a tres y cinco años, da como resultado la gráfica que se muestra a continuación.



Gráfica 3. Porcentajes de rendimiento según el tiempo de las titulaciones.

En ella es posible apreciar cómo las titulaciones tanto de tres como de cinco mantienen unas trayectorias muy similares a las de la media nacional. No obstante, las carreras con tres años de duración son las que ofrecen mejores niveles de rendimiento y, por tanto, menores de abandono superando incluso a los registros nacionales.

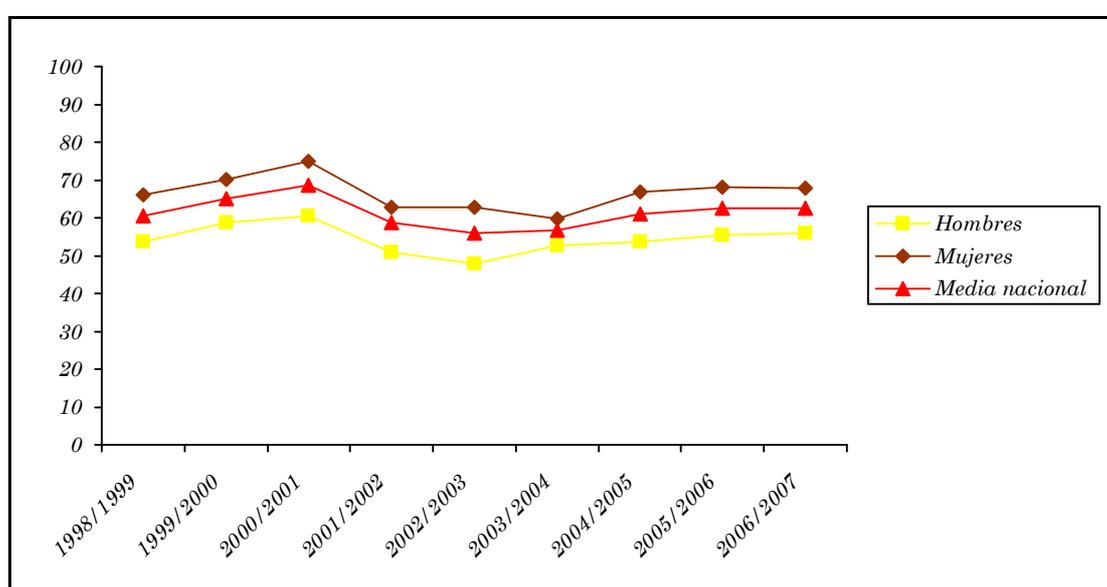
Al atender a la variable de la tipología de la universidad, si es pública o privada, se obtiene la siguiente gráfica.



Gráfica 4. Porcentajes de rendimiento según la tipología de las universidades.

Al apreciar la gráfica anterior puede observarse que las universidades privadas muestran unos índices muy superiores a los demás. Aún así, las universidades públicas no registran niveles inferiores a la media universitaria española, en concreto, se puede apreciar la manera en la que esos porcentajes casi se muestran idénticos diferenciándose por décimas entre sí.

Partiendo de la variable referida al sexo del alumnado de las universidades españolas, resulta la gráfica que se muestra a continuación.

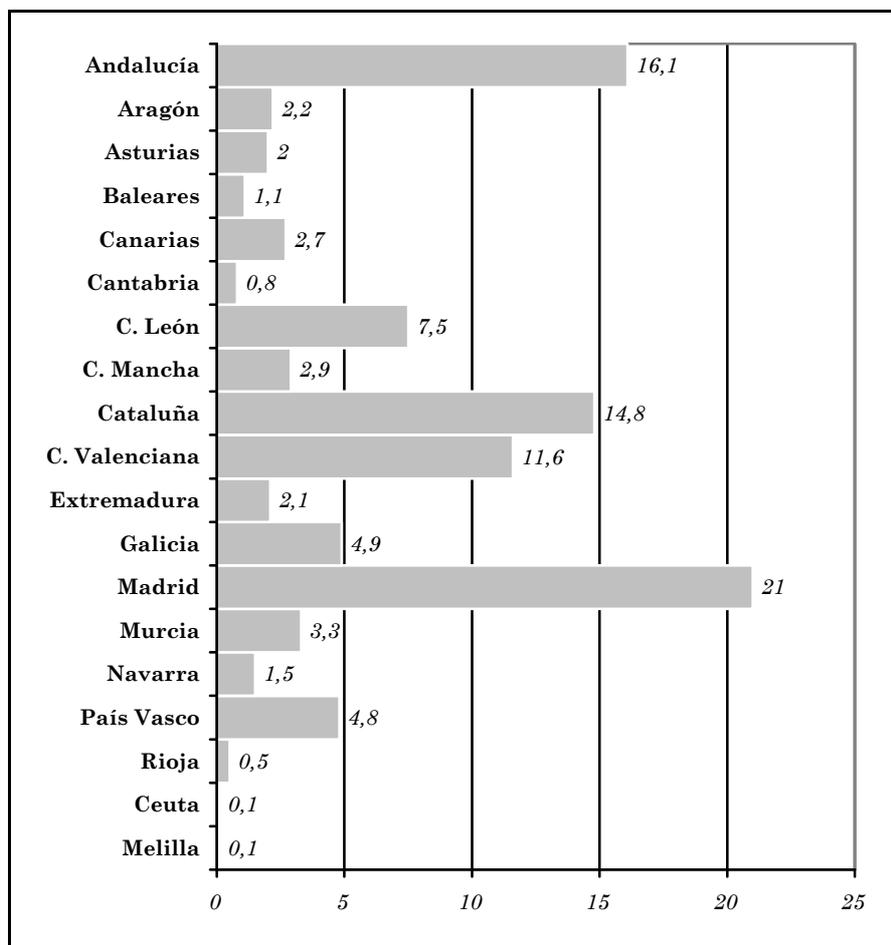


Gráfica 5. Porcentajes de rendimiento según el sexo del alumnado.

En esta síntesis se ve de forma muy clara la manera en la que se distribuye en esas promociones el rendimiento del alumnado universitario atendiendo a su sexo.

Las mujeres obtienen mejores resultados frente a los hombres. Claramente, ellas siempre se muestran por encima de la media universitaria del país, por el contrario, ellos mantienen registros constantemente inferiores a dicha media.

Hasta aquí, el análisis presentado se ha basado en las promociones de estudiantes detalladas realizando una revisión de datos de más de diez años. En la gráfica que se expone a continuación, no se detalla el progreso del fenómeno del rendimiento universitario en esos años, sino que se muestra la aportación de titulados en España según la Comunidad Autónoma.



Gráfica 6. Porcentajes de aportación de titulados según la distribución geográfica.

De esta manera se puede concluir que las Comunidades Autónomas con mayores porcentajes de titulados respecto al total en el curso 2010/2011 fueron, por este orden, Madrid, Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana. Por contra, Ceuta, Melilla, La Rioja y Baleares, registran los porcentajes más bajos.

Estos datos no revelan el éxito universitario según la distribución geográfica, solamente muestran la cantidad que aportan cada año con respecto al total del país. Aún así, parece conveniente reflejar la distribución y destacar las zonas en las que existe una mayor producción de titulados universitarios.

Partiendo de la revisión realizada, se puede concluir que el abandono universitario en España en los últimos años se caracteriza por presentarse en su mayoría en:

- Estudios pertenecientes a Arquitecturas e Ingenierías Técnicas.
- Carreras con cinco años de duración estimada.
- Universidades públicas.
- Estudiantes con sexo masculino.

El abandono es un fenómeno del que no está exento ninguna titulación. Es un problema presente sin importar variables como sexo, tipo de universidad, duración de los estudios o rama de conocimiento de los mismos. En este sentido, las estadísticas han mostrado que, teniendo en cuenta todo ese juego de variables, se pueden vislumbrar diferencias considerables. Es por ello que se necesite la realización de análisis estadísticos en profundidad que ayuden a la profundización del conocimiento de este fenómeno.

3.2 Políticas enfocadas a la reducción del abandono

A nivel europeo se vienen realizando actuaciones constantes con el objeto de potenciar y mejorar la educación. Fruto de esta premisa se encuentran las decisiones derivadas de los consejos europeos que revelan la importancia de la educación en la actualidad.

Como resultado de estos encuentros se deriva una mirada prospectiva con el foco puesto en la acción. En este sentido, el año 2020 se presenta como

un momento clave dentro de la situación de Europa pues finalizan las actuaciones en marcha para conseguir un cambio deseado. De ellas tienen un especial interés las que hacen referencia a “Horizonte 2020” y, en el caso español, a los “Objetivos Europeos y Españoles para 2020” en relación con la educación, ya que se pone el énfasis en la creación y difusión del conocimiento. En este sentido la problemática del abandono en la universidad pone en juego estas metas.

“Horizonte 2020” responde al Octavo Programa Marco de I+D+i de la Unión Europea y en él se va a detallar la estrategia de crecimiento que Europa va a seguir en los últimos años centrándose en la creación de una economía que se base en el conocimiento como vehículo para salir de la crisis en la que se encuentra. En concreto, la Comisión Europea propuso cinco objetivos a cumplir llegados al año 2020. Entre ellos, el cuarto hace alusión a la educación y señala como aspiraciones:

- Situar las tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10%.
- Al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años edad deberán completar estudios de nivel terciario.

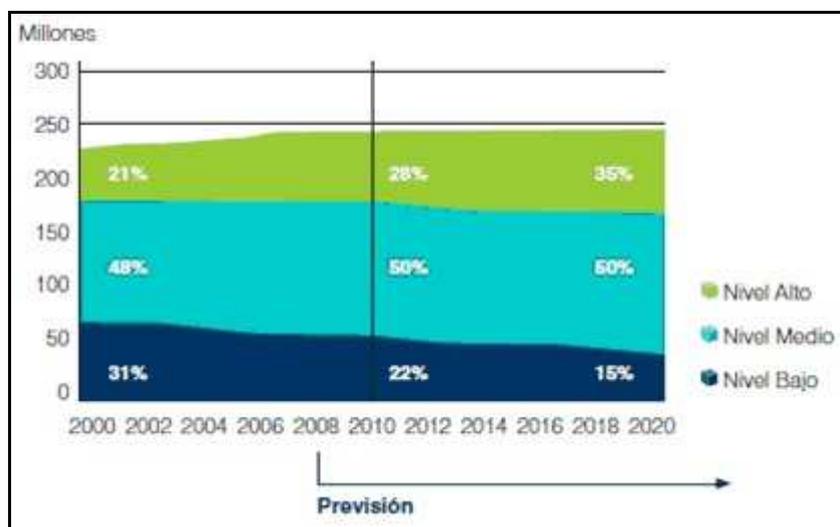
A nivel nacional, y siguiendo las recomendaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (2011), se añade un objetivo más en referencia al ámbito educativo basado en el desarrollo de un aprendizaje a lo largo de toda la vida:

- Al menos un 15% de los adultos en edades comprendidas entre 25 y 64 años debería participar en aprendizaje permanente.

En este sentido puede verse la influencia que el abandono de los estudios ejerce sobre la consecución de metas tan importantes como las señaladas.

Además de todos los objetivos señalados conviene tener en cuenta que se avecinan cambios a un ritmo vertiginoso. Así para el año 2020 se estima

que Europa tendrá 235 millones de puestos de trabajo de los que la mitad responderán a niveles medios, más de un tercio a niveles altos y sólo un 15% a niveles bajos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2011) como puede apreciarse en la siguiente gráfica.



Gráfica 7. Previsión de necesidades laborales para el año 2020 en Europa.

En toda esta realidad la universidad juega un papel muy importante a la hora de contribuir a la consecución tanto de los objetivos educativos como la preparación de los estudiantes para responder a las futuras necesidades laborales.

La Ley Orgánica, 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades recoge en su artículo primero, las funciones de esta institución. Entre ellas destacan las siguientes:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos.
- La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida, y del desarrollo económico.
- La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

De esta manera se comprueba el protagonismo que la educación superior asume en todo este proceso de cambio y avance propuesto con las miras puestas en el año 2020.

Por ello, no es de extrañar que la importancia de esta institución se plasme en la imagen que los ciudadanos y ciudadanas tienen sobre ella. De esta forma, como señala Juaristi (2004) los españoles comparten una visión positiva sobre la misma.

En concreto, un 90,5% de media opinan que la universidad es un elemento muy valioso de nuestra sociedad (Sanz, 2004). Además, como vuelve a recalcar Juaristi (2004), esta institución asume un compromiso social y contribuye a la mejora de la sociedad en opinión de los encuestados al señalar, un 64,3% de los participantes la aportación de este organismo al impulso del conocimiento y la investigación.

En una encuesta realizada por el diario español El País ante la pregunta “¿Por qué no se hunde España?” la sociedad destacaba la confianza en la educación, en concreto, entre los cinco primeros motivos resaltaban “Los investigadores científicos, los profesores y la Universidad”.

En definitiva, la educación superior adquiere un papel relevante para el futuro de nuestro país y de la Unión Europea, y por consiguiente, los estudiantes universitarios. Es por esto que, la Educación en general y la Universidad en particular, se conviertan en la alternativa más real y eficaz para poner solución a las necesidades que surgen en nuestra sociedad.

En el año 2003 el Consejo de la Unión Europea estableció cinco puntos de referencia, llamados benchmarks, para el año 2010 con el fin de luchar contra el abandono de los que destacan dos:

- Reducir al 10% el porcentaje de población entre 18 y 24 años con educación obligatoria que no sigue estudios superiores.

- Elevar hasta el 85% el porcentaje de personas de 20 a 24 años que hayan completado la educación secundaria postobligatoria.

La consecución de estas dos metas elevarían las posibilidades de aumentar la población de estudiantes universitarios y de su éxito en la educación superior.

Más tarde, en el año 2006, el mismo consejo en sus conclusiones sobre la equidad y la eficiencia en la educación declaró la reducción del abandono como uno de los elementos para contribuir al aumento de la empleabilidad de los ciudadanos y ciudadanas.

Teniendo en cuenta este panorama el informe Eurydice sobre Modernización de la Educación Superior en Europa: Acceso, permanencia y Empleabilidad (2014) hace un análisis sobre las políticas y acciones existentes en Europa.

Según sus aportaciones, solamente ocho países europeos han establecido objetivos encaminados a aumentar la participación de grupos de estudiantes en la educación superior. España no se encuentra entre ellos aunque sí ha desarrollado medidas concretas y objetivos o políticas generales. En este sentido, veintiséis sistemas educativos europeos se valen de incentivos económicos para ayudar a sus estudiantes a finalizar los estudios a tiempo. Entre ellos, en este caso, sí se encuentra España.

A nivel nacional se pueden destacar las propuestas que realizó el gobierno para contribuir a la mejora de la educación en nuestro país. En este documento (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010) atendiendo a las propuestas relacionadas con el sistema universitario, es destacable la lucha contra el abandono que se cita en el punto diez y destaca la tutoría y la orientación como los medios principales para reducir esas tasas de abandono.

Por otro lado, conviene tener en cuenta las consecuencias que en el abandono tienen las políticas de acceso a la universidad. En este sentido González-Ramírez, Contreras-Rosado, Conde-Jiménez y Colás-Bravo (2014) centraron su investigación en el indicador de abandono inicial o transitorio y en su influencia en la calidad de la docencia dejando constancia del alto índice de este tipo de abandono debido, fundamentalmente, a causas derivadas de carreras que no suponían la primera elección por parte del alumnado.

Ante esta situación y, como señala Rué (2014), existe un discurso de compromiso para ahondar en los aspectos fundamentales que giran en torno al abandono pero en un contexto en el que existe una ausencia de líneas políticas que aborden la situación de la educación superior y el papel fundamental de las universidades en la misma.

No obstante, más allá de cuestiones de distinta temática, hay un aspecto que prima sobre las preocupaciones relacionadas con la educación en nuestros días. Y es que, en tiempos de austeridad económica, el capital juega un papel muy importante y, por ello, en términos de rentabilidad, la inversión en educación deja de serlo si se registran niveles importantes de abandono (Corominas, 2001). Como señala Dolado (2010), la problemática del abandono universitario se convierte en impactante suponiendo un gasto anual de 8.238 millones de euros, más o menos el 0.75% del Producto Interior Bruto de nuestro país.

De igual manera, llegados a este punto se vuelve preciso realizar una revisión de los avances que la ciencia ha realizado en cuanto a la investigación de esta problemática. Es decir, hacer una profundización en la manera en la que podría explicarse de forma empírica cómo se desarrolla el fenómeno del abandono en la universidad.

3.3 Modelos explicativos del abandono

Si se tiene en cuenta que la universidad es una etapa educativa optativa en la que no existe obligación para que el alumnado permanezca en ella ni se matricule surge el interrogante sobre lo que ocurre para que, siendo así, exista abandono.

En referencia a ello, ¿qué es lo que hace que haya estudiantes que abandonan? ¿Por qué unos desisten y otros no? ¿Qué factores explican la toma de decisiones?

Para la comprensión del fenómeno del abandono en las aulas universitarias pueden deducirse ciertas pautas que ayudan a interpretar la manera en la que esta problemática ocurre. En este sentido, la revisión bibliográfica en cuanto a los trabajos empíricos relativos al abandono hace pensar en una clasificación temporal de estas tendencias dando como resultado unos modelos que intentan explicar este fenómeno antes de que el alumnado acceda a la universidad (modelos pre) y otros que enfocan la explicación una vez que los estudiantes ya forman parte del sistema de educación superior una vez que los estudiantes ya están matriculados en sus carreras (modelos post).

Seguidamente se presenta una tabla a modo de síntesis en la que puede verse la relación de los modelos explicativos del abandono diferenciados de manera temporal por el momento en que el estudiante accede a la universidad

Modelos pre	Modelos post
Político-normativo	Sociológico
Institucional	Psicológico
Personal	Pedagógico
	Económico
	Adaptativo

Tabla 3. Síntesis de los modelos explicativos del abandono universitario.

3.3.1 Modelos pre

En referencia a las corrientes explicativas del abandono centradas en motivos anteriores al ingreso del alumnado en la universidad se encuentran los modelos Político-normativo, Institucional y Personal.

El modelo *político-normativo* supone la concepción más general en cuanto a la explicación del abandono. Sus líneas de investigación se basan en la constatación de las consecuencias que tienen las políticas que rigen el acceso a la universidad con respecto al abandono en las aulas de educación superior. En torno a esta cuestión destacan investigaciones que encuentran en la política educativa referente a la universidad una razón bastante lógica para explicar esta situación.

En este sentido, parece ser que en la última década se ha dado prioridad al acceso del alumnado a la educación superior frente a la respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes ya ingresados (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Es decir, en los últimos años ha prevalecido la opción de permitir el acceso al sistema universitario al mayor número de alumnos y alumnas posible en lugar de tener en cuenta las peculiaridades y necesidades del alumnado con el fin de promover un nuevo modelo universitario capaz de mejorar su rendimiento y, finalmente, poder otorgar un beneficio social al país.

En palabras de Latiesa (1992) el abandono universitario es una consecuencia directa de esa masificación en la educación superior. Este excedente de estudiantes, continúa la autora, contribuye a que la calidad de la enseñanza se vea mermada y a que exista una situación de desequilibrio entre la producción anual de universitarios y las necesidades del mercado laboral.

En un segundo nivel de concreción se podría señalar el modelo *institucional*, que es el que aglutina los aspectos relacionados con los centros educativos de educación obligatoria que suponen el paso previo a la universidad. En este modelo la línea de investigación fundamental es la destinada a vislumbrar la relación directa entre la baja formación previa con la que el alumnado accede a la educación superior y su potencialidad a la hora de provocar una situación de abandono de los estudios superiores.

La experiencia previa o el camino educativo recorrido hasta el momento de acceder a la educación superior, supone un elemento crucial a la hora de desembocar en el abandono en la universidad (Belvis, Moreno y Ferrer, 2009; Roca, 2010).

Numerosos autores y autoras (González Tirados, 1989; Latiesa, 1992; Martín, García y Hernández, 1999; Gómez, Hernández, Buendía y Carmona, 2000; McKenzie y Schweitzer, 2001; Muñoz y Gómez, 2005; Gairín, Triado, Feixas, Figuera, Aparicio y Torrado, 2014) coinciden en señalar el insuficiente nivel con el que el alumnado accede al sistema universitario como uno de los aspectos más importantes a la hora de predecir el rendimiento posterior en las titulaciones superiores.

Ya en un aspecto más centrado y concreto en el estudiante se sitúa el modelo *personal*, en este grupo se encuadran las líneas de investigación relacionadas con la elección de las carreras universitarias y con el trasvase desde el sistema de educación obligatoria hasta el contexto de educación superior.

La elección errónea de la titulación a cursar es uno de los determinantes más influyentes en el abandono de los estudios (Werner, 2009). En una investigación realizada por Elías (2008) sobre el abandono en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona, se observó que el 82% de los estudiantes que habían abandonado su carrera lo hicieron porque esos estudios no fueron su primera opción.

Estos datos se confirman con otro estudio en el que el 37% de los universitarios encuestados señalaron que hubieran preferido hacer otra carrera universitaria en la que no pudieron entrar (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006).

No obstante, cuando el alumnado se encuentra ante la situación de elegir su futura carrera universitaria se ve algo solo en cuanto a la ayuda recibida para concretar ese futuro. Esto se convierte en un potenciador de esa mala elección pues, sin asesoramiento de profesionales o los consejos de su familia, todo puede desembocar en una situación de abandono (Marín, 2000). Y más cuando, la mayoría del alumnado que abandonan no deserta de la universidad, sino que siguen en ella pero cursando otra carrera (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006). Esto revela una insatisfacción o mala elección de la carrera universitaria pero no con la institución. En otro estudio se demostró que el 94% de esos estudiantes que abandonan y vuelven a elegir otra titulación, en este caso como señala Marín (2000) sí es más común que intervenga la familia, consiguen acabar esos nuevos estudios comenzados (Elías, 2008).

De igual manera, otro aspecto muy a tener en cuenta a la hora de valorar el abandono en la educación superior sería el paso de la etapa anterior a la nueva. En concreto, el trasvase desde el instituto a la universidad.

En este sentido, Guerra (2005) expone dos elementos importantes dentro de este paso. Por un lado el cambio de sistema educativo y, por otro, una acomodación de aspectos personales relacionados con el comportamiento. Estas dos premisas dejan claro el paso a una nueva cultura, la universitaria, en la que la integración del alumnado universitario jugará un papel importante dentro de su éxito académico.

Igualmente, se diferencian dos momentos importantes: la etapa preuniversitaria y el primer curso de carrera (García, Conejero y Díez, 2013). En este sentido la universidad debe asumir la función de estrechar esa distancia mediante acciones como el plan de orientación, la disponibilidad de la información y el establecimiento de vías de comunicación universidad-instituto. (Martínez-Muñoz, 2009).

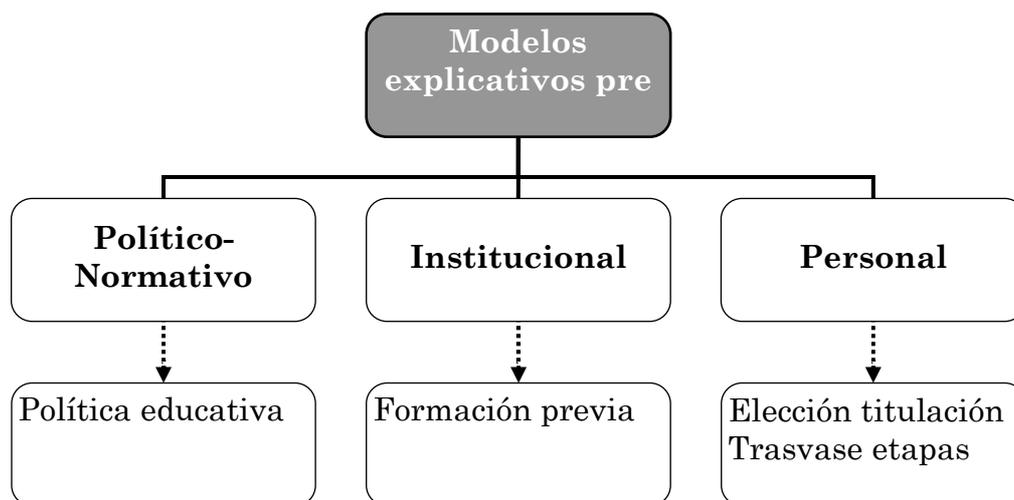


Figura 1. Esquema de los modelos explicativos pre.

En la anterior figura se realiza una síntesis de los modelos que intentan buscar explicación al fenómeno del abandono desde el punto de vista anterior a la entrada del alumnado en el sistema universitario. En ella pueden verse las variables más importantes que inciden en el desarrollo de las teorías englobadas dentro de esta corriente empírica.

3.3.2 Modelos post

En relación a las corrientes explicativas del abandono centradas en motivos posteriores al ingreso del alumnado en la universidad se encuentran los modelos Sociológico, Psicológico, Pedagógico, Económico y Adaptativo.

El modelo *Sociológico* supone la primera teoría centrada en la explicación del abandono de los estudios universitarios. Su máximo representante es Spady (1970; 1971) quien inicia esta corriente proponiendo la inclusión de aspectos sociales importantes de este modelo como serían los antecedentes familiares, el apoyo de las amistades, la integración social o el compromiso institucional para la explicación de las situaciones de abandono.

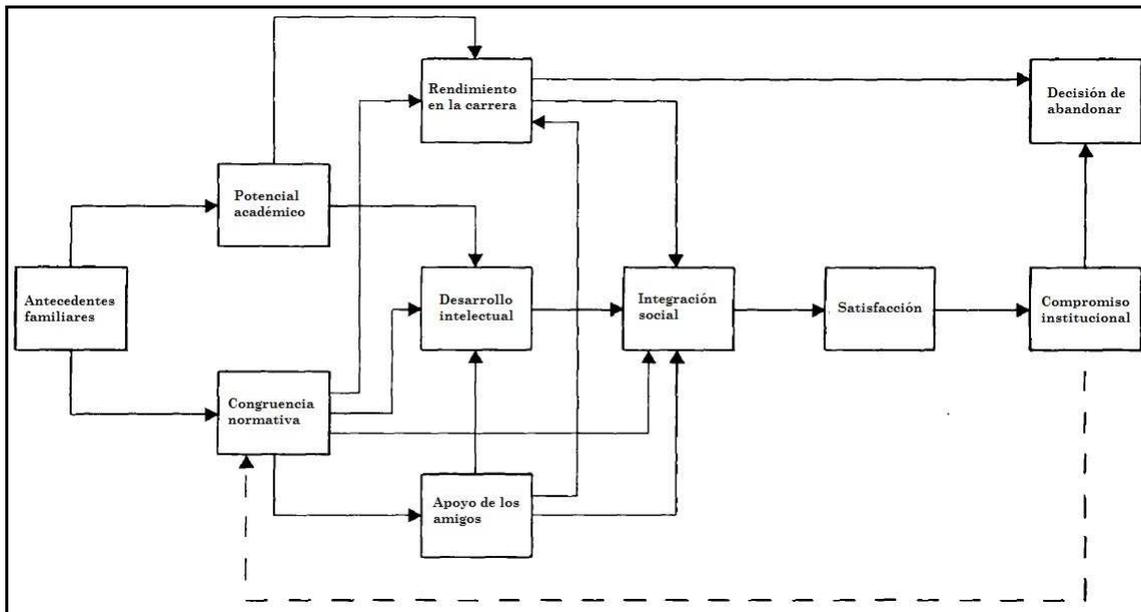


Figura 2. Esquema del Modelo Sociológico de Spady.

En la figura anterior puede verse sintetizado el modelo que propone este autor en el que el componente social cobra un protagonismo especial a la hora de justificar los motivos por los que finalmente un estudiante abandona los estudios universitarios.

Dentro de este modelo se sitúan investigaciones como la de Garbanzo (2007) que incide en la importancia de determinantes sociales en la influencia de los procesos de abandono, entre ellos destacan aspectos directamente relacionados con el entorno familiar y el contexto socioeconómico en el que se ve inmerso el alumnado universitario.

Por otro lado es destacable una variable igual de importante dentro de este modelo que pueden ayudar en la comprensión del fenómeno del abandono de los estudios universitarios como las presiones sociales a las que se ven sometidos los universitarios para obtener un título (Del Moral, Navarro y García, 2010).

Muy importante dentro de esta corriente sería la inclusión de la familia como un agente a tener en consideración en los procesos de abandono. Araque, Roldán y Salguero (2009) evidenciaron que la formación de las familias de los estudiantes incidía de forma notable en las situaciones de abandono de las carreras universitarias.

Igualmente la variable institucional tiene mucho que ver en los procesos de abandono. Concretamente las carencias en la calidad ofrecida por las universidades (Corominas, 2001).

El modelo *Psicológico*, con Bean (1980; 1983) como máximo representante, toma en consideración los aspectos psicológicos del estudiante a la hora de buscar la explicación de las razones por las que abandona los estudios.

Fan y Wolters (2014) en su investigación sugieren que las explicaciones en torno al abandono que se basan exclusivamente en la escuela y los comportamientos sociales de los estudiantes sin tener en cuenta su motivación parten de un planteamiento incompleto.

En este modelo toman importancia las acciones por parte del alumnado que derivan en conductas alejadas del abandono y cercanas al éxito en sus carreras universitarias. Concretamente, si se hace alusión a las metas de logro, las llamadas metas de aproximación al éxito, se convierten en esenciales para conseguir un rendimiento académico frente a las metas por evitación del fracaso (Salmerón, Gutiérrez, Salmerón y Rodríguez, 2011).

De la revisión bibliográfica sale una línea de investigación que pone énfasis en los factores personales y pedagógicos que inciden en el abandono y de ello deriva todo un modelo explicativo que parte del plano más personal de cada alumno.

El modelo *Pedagógico* se basa en los aspectos personales enfocados en el día a día en el ámbito de los estudios universitarios. Toma como referencia la explicación personal iniciada en la corriente del modelo Psicológico pero aumenta el campo incluyendo aspectos que no tienen que ver con la psique pero que no sobrepasan el plano personal de cada alumno.

En esa misma línea Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González (2008), confirmaron que lo relacionado con el plano más personal del alumnado tenía más influencia en el éxito que el contexto en el que se da. En concreto, la superación de barreras, la persistencia y la capacidad de esfuerzo, la motivación hacia su carrera y la satisfacción por el trabajo realizado se convertían en aspectos clave para el éxito. Incluso otros elementos a tener en cuenta como serían la asistencia a clase (Rodríguez y Herrera, 2009) o el hábito lector, así como el uso y la frecuencia con la que se utiliza la biblioteca (Galicia y Villuendas, 2001).

El modelo *Económico* se deduce de investigaciones que corroboran el papel importante que juega el aspecto financiero en la explicación de los procesos de abandono en la universidad (Lassibille y Navarro, 2008; Breier, 2010).

Cabe destacar que en torno a esta corriente se agrupan estudios como los de Latiesa (1992) que, en términos generales, señala que entre las causas que provocan el abandono se encuentra la inestabilidad económica como un aspecto importante y a tener en cuenta. En este sentido y teniendo en cuenta la opinión de los alumnos, se destacan causas relacionadas con el aspecto económico como un importante factor de abandono de los estudios universitarios (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006). Igualmente, Elías (2008) continúa con las aportaciones indicando como uno de los causantes del abandono la necesidad de compatibilizar la carrera con el trabajo.

Sin embargo es el modelo *Adaptativo* el que se ha tomado como un referente en los trabajos de investigación sobre el abandono en la educación superior. Este es propuesto por Tinto (1975, 1989, 2005) partiendo de su Teoría de la Persistencia.

Este reconocido profesor de universidad ideó un modelo teórico en relación a la deserción universitaria del alumnado basado en el compromiso que el estudiante adquiriría con la institución y con sus metas académicas que se convertían en determinantes del abandono o de la persistencia en los estudios.

Además, estos compromisos se veían influenciados tanto por la situación personal de cada estudiante como por las experiencias vividas en el contexto de la institución. De la unión de estos dos elementos podía surgir la decisión de permanecer en la institución, optar por el cambio a otra o abandonar definitivamente.

Según esta propuesta, cuando el alumnado accede a una institución de educación superior lo hace llevando consigo una serie de antecedentes familiares, experiencias educativas y características personales. Esta situación de partida influenciará la forma en la que el estudiante asuma ese compromiso con la universidad que se convierte en fundamental para la permanencia en la institución y evitar así la deserción.

Por lo tanto, conforme el nivel de compromiso sea mayor en alumnos y alumnas, más claro estará su objetivo de finalización de sus carreras universitarias y menor será la probabilidad de abandonar la institución.

Una vez que el alumnado accede al contexto universitario se vuelve especialmente necesaria su integración en el mismo. Para ello, el modelo distingue dos niveles de integración, uno referido al plano académico y otro relacionado con el aspecto social.

En el aspecto académico, los determinantes de esa integración serán el nivel de rendimiento y el desarrollo intelectual del alumnado. Mientras que en el terreno social será la interacción, por un lado con el grupo de iguales y, por otro lado con el profesorado, la que determine la consecución de la misma.

Una interacción satisfactoria en los dos ámbitos, académico y social, potenciará la integración total en el contexto de la institución y reducirá las probabilidades de desertar.

Aunque, como recalca este autor, no es necesaria la conjunción de los dos ámbitos para evitar el abandono. Un estudiante integrado en el terreno académico, esto es, con grandes niveles de rendimiento o disfrute hacia sus estudios, tiene menos posibilidades de abandonar.

De igual manera, el alumnado integrado en el plano social, basado en las relaciones personales de las personas que componen la institución, mostrará signos de permanencia y rechazo de situaciones de abandono.

No obstante, un alto compromiso con la meta de acabar los estudios universitarios, aún revelando bajos niveles de integración, tanto académica como social, no tiene por qué derivar en una situación de abandono. Incluso unos niveles mínimos de integración y compromiso podrían llevar al cambio de institución de educación superior, pero no a la deserción.

Aún así, para el autor, la integración académica conlleva compromisos académicos y la integración social supone compromisos sociales. De todas formas, en esta última etapa, fruto de la anterior, pueden encontrarse elementos externos que refuercen los compromisos anteriores.

La siguiente figura expresa a modo de síntesis lo señalado hasta este punto en relación al modelo explicativo del abandono propuesto por Tinto (1975).

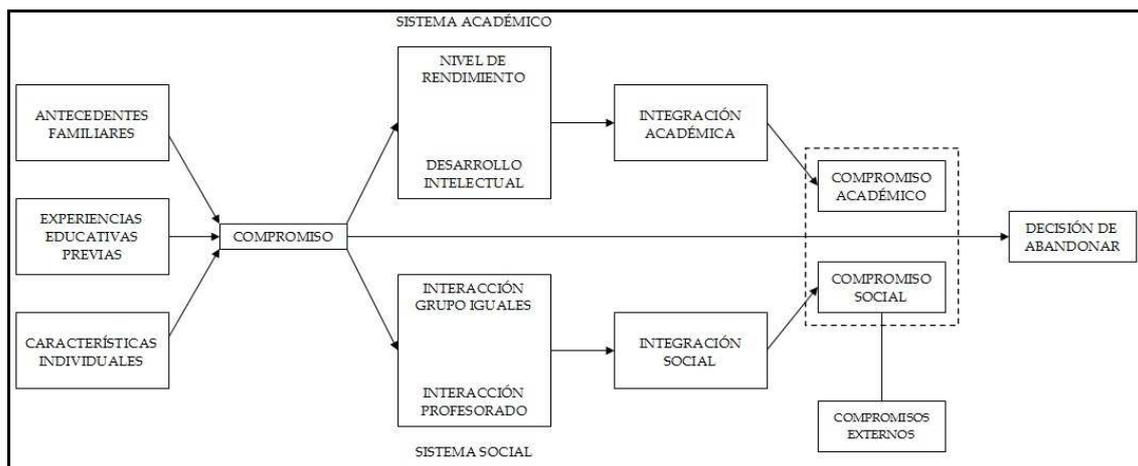


Figura 3. Esquema conceptual del abandono en la universidad.

En este esquema se pueden apreciar de manera breve y muy resumida los principales elementos de este modelo. De esta manera se comprueba ese aprendizaje anterior que el alumnado lleva consigo una vez que accede al sistema universitario compuesto por los aspectos que conforman la primera etapa y que refuerzan el compromiso.

Una vez inmerso en la educación superior es cuando surgen las dos vertientes a las que hace referencia el autor, el sistema académico y el sistema social. En cada uno de ellos el elemento potenciador de la integración en los mismos será el conocimiento de ese contexto y la acción en el mismo.

Así, siguiendo la estela de esa progresión daría como resultado final a una decisión de abandono, en el caso de este modelo explicativo, o a una mayor conexión con el sistema universitario que derivaría en la permanencia en los estudios.

A continuación, en la figura 4, se presenta una síntesis de los modelos explicativos del abandono referidos al momento posterior al ingreso en la universidad del alumnado.

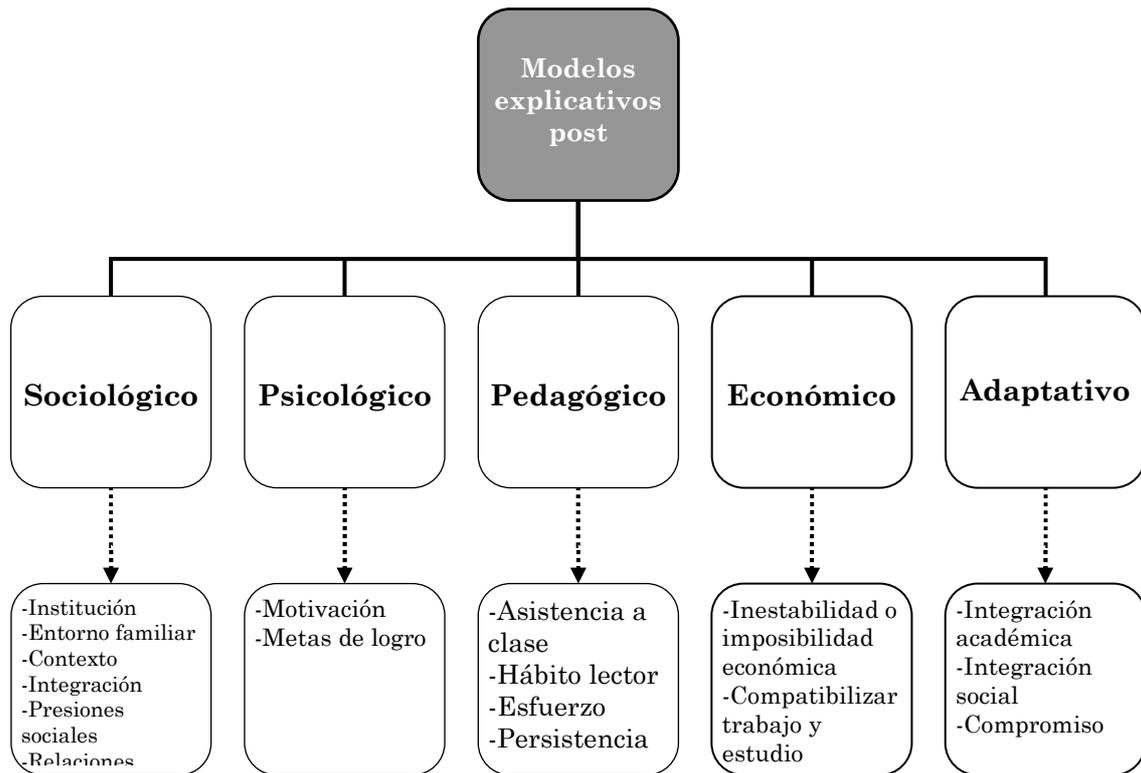


Figura 4. Esquema de los modelos explicativos post.

En este sentido es posible detectar las variables más importantes que inciden en el desarrollo de las teorías englobadas dentro de esta corriente empírica.

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro en el que aparecen los modelos y autores más destacados en cuanto al abandono universitario.

Modelos pre	Político-Normativo	Latiesa, 1992 Cabrera y otros, 2006 Tejedor y García-Valcárcel, 2007
	Institucional	McKenzie y Schweitzer, 2001 Belvis, Moreno y Ferrer, 2009 Roca, 2010 Gairín y otros, 2014
	Personal	Marín, 2000 Guerra, 2005 Cabrera y otros, 2006 Elías, 2008 Werner, 2009 Martínez-Muñoz, 2009 García, Conejero y Díez, 2013
Modelos post	Sociológico	Spady, 1970; 1971 Corominas, 2001 Garbanzo, 2007 Araque, Roldán y Salguero, 2009 Del Moral, Navarro y García, 2010
	Psicológico	Bean, 1980; 1983 Salmerón y otros, 2011 Fan y Wolters, 2014
	Pedagógico	Galicia y Villuendas, 2001 Bethencourt y otros, 2008 Rodríguez y Herrera, 2009
	Económico	Lassibille y Navarro, 2008 Breier, 2010
	Adaptativo	Tinto, 1975; 1989; 2005

Tabla 4. Correspondencia entre autores y modelos explicativos.

Hasta este punto se puede apreciar cómo la ciencia ha ido respondiendo a interrogantes relacionados con la cuestión y aportando avances en la investigación para la comprensión de la manera en la que se presenta el abandono.

En este sentido, la investigación científica en referencia a esta problemática ha tenido en cuenta distintas vías para profundizar en la cuestión tomando en consideración aspectos relevantes antes de que el estudiante forme parte de la comunidad universitaria como las políticas de acceso, la elección errónea de la titulación a cursar, la baja formación con la que el alumnado accede a la universidad, el trasvase de la educación pre-universitaria a la superior. Igualmente son importantes los aspectos en torno al abandono una vez que el estudiante ya ha ingresado en la universidad como la influencia de los aspectos sociales, las características personales y psicológicas de cada alumno, el tema económico o su adaptación y su compromiso con la institución superior.

Sin embargo, teniendo en cuenta lo que se sabe, conviene profundizar sobre lo que se desconoce dando un nuevo paso en torno al abandono universitario adoptando un enfoque distinto. Es preciso tener en cuenta la perspectiva subjetiva, personal y ahondar en la manera en la que se vivencia esta problemática por medio de una visión micro de la realidad centrada en las situaciones problemáticas con alta posibilidad de abandono para determinar los elementos clave en estos procesos y articular estrategias de retención del alumnado universitario. En torno a ello, conviene conocer una corriente que aboga por lo señalado y caracterizada por el desarrollo de un vínculo entre el estudiante y la institución que puede suponer un elemento a tener en cuenta en la investigación sobre el abandono de los estudios.

4. *Engagement* universitario como propuesta educativa

Aún con el foco de atención puesto en la problemática de la interrupción de los estudios, existen casos de alumnos y alumnas que experimentan situaciones potenciales de abandono y, finalmente, continúan sus carreras en lugar de desistir. En este sentido cabe preguntarse por los aspectos que pueden hacer que los estudiantes sigan en la universidad. Como destaca Rué (2014) en la mayoría de la literatura científica en torno al estudio del abandono se centra el foco del problema en lo que es visible dentro del fenómeno y se deja de lado un aspecto menos llamativo y muy a tener en cuenta como serían las estrategias para la retención del alumnado.

En torno a lo señalado, existe un concepto emergente al que la ciencia está otorgando una importancia considerable dentro de esta realidad indeseada en las aulas universitarias. Se hace alusión al *engagement*. Este constructo surge como antítesis frente a la problemática de la deserción estudiantil y recientes investigaciones en esta materia hacen constatar su utilidad en el ámbito educativo (Colás-Bravo, González-Ramírez y Reyes-De Cózar; Colás-Bravo, Reyes-De Cózar y Conde-Jiménez, 2015). Por ello, puede convertirse en una propuesta pedagógica con multitud de beneficios en el ámbito de la educación superior, fundamentalmente, a la hora de establecer la manera en la que se disponen los servicios de apoyo al estudiante universitario.

Es por ello que convenga profundizar en torno a este concepto así como en sus orígenes, su conceptualización o la manera en la que se caracteriza.

4.1 Burnout vs *Engagement*

En la comprensión del fenómeno del abandono en la universidad cobra especial protagonismo el llamado *burnout*. Este constructo concretado por Freudenberger (1974) se traduce como el síndrome de estar quemado y se refiere a una desmotivación provocada por el cansancio emocional y mental que puede derivar en el abandono (Freudenberger, 1974; Maslach y Jackson, 1981). Este estado se caracteriza por el agotamiento emocional, despersonalización y poca realización personal (Freudenberger 1974; Maslach, 1976) también nombrados como agotamiento, cinismo e ineficacia (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002).

Si esta situación se traslada al ámbito de la educación superior se traduce en el abandono de los estudios por parte de los alumnos universitarios. Es por ello que, su efecto contrario tenga interés a nivel empírico.

El *engagement* parte de la corriente de la psicología positiva comenzada por Seligman y Csikszentmihalyi (2000) aunque fuera utilizado por primera vez por Kahn (1990) a raíz de sus investigaciones en el mundo laboral. Este autor centró su concepción sobre el este concepto en la mejora del rendimiento de los integrantes de una organización aprovechando sus roles de trabajo. Posteriormente, Maslach y Leiter (1997) lo definieron como “un estado positivo que se caracterizaba por energía, implicación y eficacia”. Ese término fue tomado, más tarde, por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002) quienes lo revisaron y acabaron nombrándolo como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” contraponiendo estos tres elementos a agotamiento, cinismo y eficacia que definen al *burnout*.

En este sentido, la apuesta por un concepto positivo en torno a una situación indeseada, como es el abandono universitario, parece ser un acierto al fijar la atención en el desarrollo de aspectos que posibiliten la retención de los estudiantes en la educación superior.

4.2 Contextualización y características

Este término no tiene una traducción directa en nuestro idioma. Aunque su trasvase literal se relacione con el compromiso o la conexión con los estudios, el desarrollo de *engagement* implica un vínculo pero sin caer en la dependencia que resultaría de su traducción como “enganche”. Es por ello que se podría concretar este constructo como una situación en la que las competencias personales se potencian debido a una vinculación de diversa naturaleza que conlleva una satisfacción y realización personal fruto del cambio de conducta provocado, lo cual aumentaría la integración del individuo en ese contexto.

Windham (2005) argumenta que, para el desarrollo *engagement* en los estudiantes, se deben poner en marcha acciones que fomenten una serie de aspectos. Esta idea también es defendida por otros autores como Hay (2000), Willms (2003, 2007, 2009), Claxton (2007), Barnes, Marateo y Ferris (2007) o Dunleav y Milton (2009). Los elementos a los que alude Windham (2005) serían las siguientes:

- a) *Interacción*: se parte de la idea de que las personas somos seres sociales e interactivos y que mostramos predilección por ello. Además la era de las nuevas tecnologías ofrece una amplia variedad de herramientas para fomentar la interacción como foros, chats... etc.
- b) *Exploración*: el estudiante de la actualidad advierte la necesidad de poder explorar para aprender a dar respuesta a sus dificultades presentándose este principio como una alternativa opuesta a recibir las pautas fijadas por otra persona.
- c) *Relevancia*: otro elemento a tener en cuenta a la hora de fomentar el *engagement* en los alumnos y alumnas es la utilidad del aprendizaje y su aplicación a situaciones de la vida real.

- d) *Multimedia*: el avance tecnológico que experimenta la sociedad debe ser seguido por la educación sin provocar una brecha entre la escuela y la realidad. Conectando, de esta manera, estos dos espacios se aumentan las posibilidades de conseguir la implicación de los estudiantes.
- e) *Instrucción*: con esta categoría hace alusión a la necesidad de un cambio en la manera de enseñar y en los contenidos a transmitir primando en este cambio el enfoque constructivista como el más adecuado.

Por lo tanto, para la puesta en marcha de cualquier acción que intente desarrollar engagement en el alumnado universitario para combatir situaciones de abandono es importante tener en cuenta esta serie de elementos.

4.3 *Engagement social*

Hasta este punto el análisis del concepto tratado ha dejado constancia de la complejidad del mismo, lo cual implica que sea un constructo que abarca, de manera general, distintas variables. Esta premisa conlleva la necesidad de una concreción de este estado, por ello Willms, Friesen y Milton (2009) realizaron un desglose del concepto dando como resultado tres tipos de *engagement*:

- Intelectual: centrado en los aspectos cognitivo y social del aprendizaje.
- Académico: basado en la implicación en el aspecto formal de la enseñanza.
- Social: caracterizado por el sentido de pertenencia y la participación en la vida escolar.

Atendiendo a esta clasificación se considera el *engagement* social como el preferente sobre los demás para la lucha contra el abandono universitario por la gran carga de elementos contextuales que conlleva para la integración del alumnado en el nuevo entorno universitario.

Recientes investigaciones aportan multitud de aspectos a tener en cuenta a la hora de enfocar una situación en la que se requiere de este fenómeno para el éxito del estudiante en la universidad (González-Ramírez y Conde-Jiménez, 2013). En este sentido, un estudio realizado actualmente (Colás-Bravo, De Pablos-Pons, González-Ramírez, Conde-Jiménez, González y Contreras-Rosado, 2013) aboga por la diferenciación de niveles en cuanto al desarrollo de *engagement* en los universitarios en los que el contexto, y por lo tanto el elemento social, juega un papel predominante. De esta forma se obtendría la siguiente clasificación:

- Contexto general: hace alusión a las prácticas realizadas por las políticas educativas.
- Contexto universitario: en el que cobra especial importancia la utilidad de la formación, el prestigio social de la titulación y el papel mediador de los órganos de representación estudiantil.
- Contexto personal: en el que lo fundamental es el sistema de interacción social del alumnado con un gran protagonismo del profesorado, el grupo de iguales y la familia.

En concreto, se presta una atención especial al contexto personal por la relación directa con el elemento social y, por lo tanto, con la integración en el escenario que dispone la universidad. En este sentido se atiende al *engagement* de tipo social porque la educación así lo es. En cualquier proceso educativo el estudiante no está solo sino que se relaciona con iguales, profesores, recibe apoyo de la familia, amigos y un sinnúmero de agentes que interaccionan. Como ya se pudo comprobar anteriormente, Garbanzo (2007) destacaba que los factores que más influencia tenían sobre el rendimiento académico eran los personales, sociales e institucionales. Se puede comprobar, por lo tanto, la relación entre éstos y el *engagement* de tipo social. De esta forma, el *engagement* se producirá tanto por elementos internos (motivación, satisfacción, bienestar psicológico) como por externos, en los que juega un papel especial el elemento social, que pueden crear sinergias entre sí.

En otro aspecto el concepto de *engagement* cobra una importancia especial para evaluar el aprendizaje de los estudiantes universitarios y, por lo tanto, de una institución como en este caso sería la universidad. Es por ello que el valor fundamental del *engagement* sea el nivel predictivo que posee sobre el resultado de la toma de decisiones de cada alumno o alumna y de su posterior rendimiento académico. Estudios referentes a esta temática (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Extremera y Durán, 2005) coinciden en destacar que conforme los estudiantes universitarios presentan menos niveles de *burnout* y más de *engagement* el éxito de los mismos tiende a aumentar. Por lo tanto, el desarrollo de *engagement* en los universitarios se convierte en un punto clave, ya que contribuye al éxito en el proceso educativo, por consiguiente, en la institución educativa y, finalmente, en la educación. Así, el resultado último de un adecuado fomento del *engagement* sería la contribución a la mejora de la calidad de la universidad.

En este sentido, para que pueda desarrollarse este tipo de *engagement* en el alumnado universitario conviene conocer cómo es la respuesta que la propia institución dispone para combatir la problemática del abandono y desarrollar así estrategias para, no sólo la atención a las necesidades de los estudiantes, sino para retenerlos en la universidad por medio de acciones destinadas al desarrollo de *engagement*.

Partiendo del estudio, desde un punto de vista científico, del abandono se propone esta alternativa basada en una perspectiva educativa con la meta fijada en la implicación y conexión de los estudiantes con la universidad. Por lo tanto, se conjuga la aportación empírica con la propuesta de acción educativa. No obstante, para llegar a ese estado deseado se precisa de una profundización en la investigación que ayude a visualizar un enfoque que posibilite desarrollar acciones basadas en esta respuesta educativa.

En relación a lo señalado, ¿existe algún modelo de desarrollo de esa respuesta que la universidad ofrece ante la problemática del abandono? En caso afirmativo, sería conveniente analizar cómo es esa actuación y qué consecuencias tiene. Igualmente conviene valorar si esa respuesta está siendo todo lo eficaz que debiera y analizar cuáles son los elementos que entran en juego a la hora de ver qué es aquello que no se está haciendo del todo bien para que sigan existiendo altos niveles de abandono en la educación superior.

La investigación en torno al abandono universitario ha avanzado en cuanto a la comprensión del fenómeno y a su cuantificación así como a la magnitud de la importancia del mismo y de su erradicación. No obstante, el avance científico sugiere la continuación del estado de la cuestión hacia un enfoque más concreto y centrado en la experiencia personal de cada estudiante que vive su proceso de integración en el nuevo escenario universitario y su adaptación al mismo. En este sentido, la mirada hacia las ventajas en torno al desarrollo de *engagement*, en concreto, de tipo social para la reducción de los niveles de deserción estudiantil parece adecuada en tanto que ofrece una visión positiva centrada en acciones destinadas a potenciar la integración del alumnado en su contexto y, por lo tanto, la vinculación con sus estudios. Es por ello que la continuación de este estudio se encamine hacia el análisis de la oferta de apoyo que la universidad aporta a los estudiantes para afrontar las situaciones problemáticas que puedan ocurrir en el transcurso de sus carreras. En este sentido, ¿la respuesta institucional frente al abandono facilita el desarrollo de *engagement* en el alumnado universitario?

Capítulo Segundo

LA RESPUESTA INSTITUCIONAL ANTE EL ABANDONO

1. Introducción

La existencia de altas cifras de abandono en la universidad conlleva el desarrollo de acciones por parte de la institución para solventar esta realidad indeseada. En consecuencia, la manera en la que se disponga esta respuesta influirá en la calidad de la enseñanza dejando constancia del gran calado que esta problemática tiene en la educación superior actual.

Según las recomendaciones realizadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010) citadas en el anterior capítulo esta respuesta se vale de dos acciones fundamentales para la reducción de las tasas de abandono: tutoría y orientación. En este sentido, estos dos elementos serán los principales protagonistas a la hora de diseñar y realizar acciones que tengan como objetivo fundamental la prevención y atención del abandono en los estudios universitarios. En el ámbito de la educación superior y, en la evaluación sobre su calidad, la orientación y la tutoría también constituyen uno de los pilares fundamentales de cara a la valoración del servicio prestado por parte de la institución. La prevención del abandono y la respuesta eficiente ante esta situación son dos actuaciones primordiales que las universidades deben aportar. Por ello, la tutoría, la orientación y el apoyo a los estudiantes universitarios se convierten en un elemento fundamental y determinante a la hora de valorar la calidad de una institución educativa (De Miguel, 1997; Vidal, 1999; Álvarez, 2000). Tanto es así que autores como Álvarez (2002), Rodríguez Espinar (2004) o Herrera, Lorenzo y Rodríguez (2008) argumenten a favor de tomar la tutoría en la universidad como un elemento de calidad en la educación superior. Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004) destacan la importancia de la tutoría en el ámbito universitario y muestran la relevancia del profesorado como uno de los elementos clave del éxito de los procesos de tutorización.

La vista puesta en el fenómeno del abandono revela que existe alumnado que continúa sus estudios y otro que, por diversas razones, no lo finalizan o experimentan situaciones que pueden poner en juego el

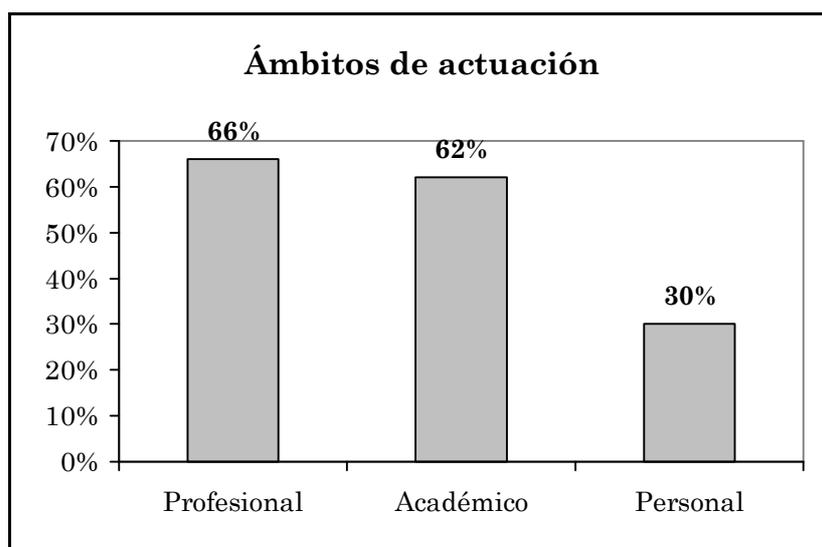
transcurso normal de su trayectoria. Ante este panorama, ¿cómo se comporta la universidad? ¿Mantiene una postura externa o responde a esta problemática? Y, si fuera de esta forma, ¿cómo es esa actuación institucional? ¿Ayuda al desarrollo de *engagement* en el alumnado? ¿Sigue existiendo abandono aún presentándose modelos de actuación para erradicarlo? Entonces, ¿qué es lo que está fallando? ¿A dónde no llegan los servicios de orientación? ¿Cómo podría mejorarse esta estrategia de ayuda y retención del alumnado?

2. Primer nivel de respuesta: la orientación

En la respuesta que la universidad ofrece frente al abandono de los estudios se encuentra, en un primer nivel de acción, la orientación. Esto se traduce en la puesta en marcha de servicios especializados que apoyen al estudiante durante el transcurso de su vida universitaria exponiéndose de manera externa al contexto de aula.

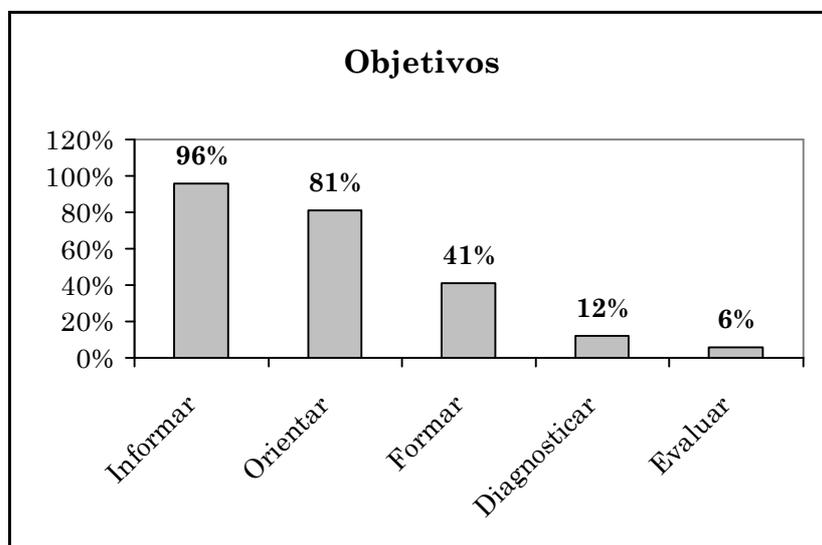
2.1 Modelo actual de orientación universitaria

La composición de los efectivos de los servicios de orientación no siempre es la misma ni la más adecuada o suficiente, según una investigación que analizó la oferta orientadora que las universidades españolas realizaban (Vidal, Díez y Vieira, 2002) la mayoría de éstos limitaban sus posibilidades. En concreto y atendiendo a los ámbitos de actuación, este estudio destacó que el espacio más desarrollado era el aspecto profesional (con un 66% de servicios que promovían estas acciones), muy seguido del académico con un 62% y con una diferencia notoria del personal con un 30%.



Gráfica 8. Porcentajes de desarrollo de los ámbitos de actuación en orientación.

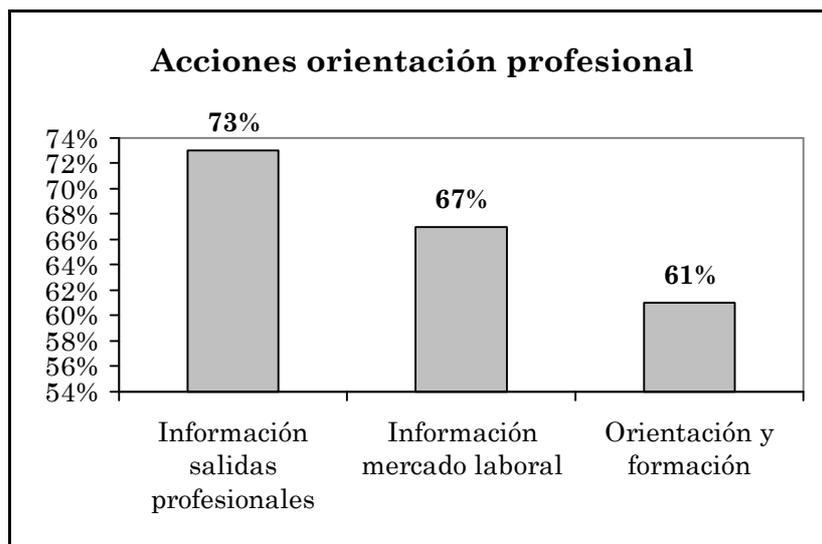
En cuanto a los objetivos que los servicios se fijaban a la hora de realizar su cometido, esta investigación determinó que un 96% de ellos tenían como meta la de informar. Seguido de otros fines como orientar (81%), formar (41%), diagnosticar (12%) o evaluar (6%).



Gráfica 9. Porcentajes de desarrollo de los objetivos de la orientación.

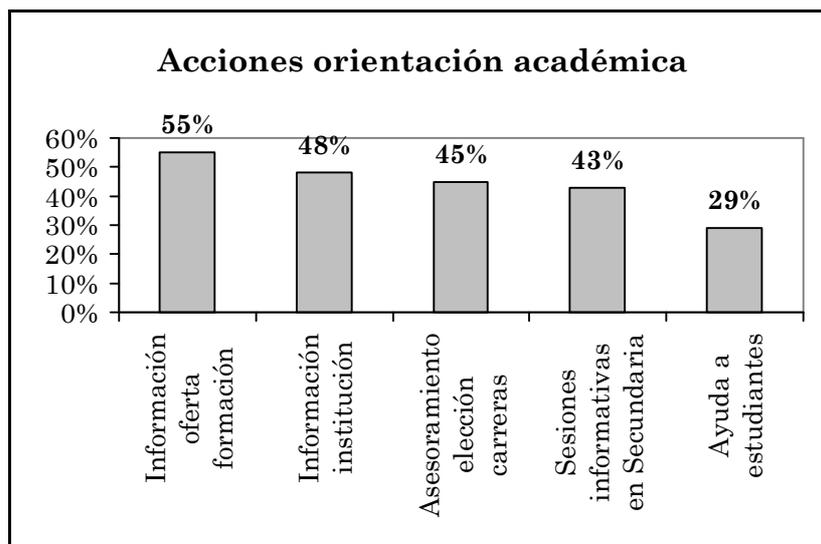
De igual forma, las personas a las que iban destinadas esas acciones se clasificaban de la siguiente manera: un 98% a alumnos, 42% a empresas, 21% profesores, 15% PAS, 13% instituciones, 9% fundaciones, 3% familia y un 2% al propio centro.

Teniendo en cuenta los resultados de otro estudio más exhaustivo que describió la oferta de los servicios de orientación universitaria (Sánchez, Guillamón, Ferrer, Villalba, Martín y Pérez, 2008) se puede señalar que en el plano de la orientación profesional las acciones más implantadas tienen que ver con la información tanto de las salidas profesionales de las carreras (73%) como de las ofertas y el mercado laboral (67%). Dentro de esta clasificación, la orientación y formación para el empleo se encontraría en el cuarto lugar con un 61%.



Gráfica 10. Porcentajes de desarrollo de los ámbitos de actuación en orientación profesional.

En referencia a la orientación académica las pautas más desarrolladas serían, en primer lugar, la información sobre la oferta de formación con un 55%, seguida de información sobre el funcionamiento de la institución con un 48%. Es en el tercer lugar cuando se advierte asesoramiento propiamente dicho para la elección de las carreras, con un 45%. A esta acción le sigue la puesta en marcha de sesiones informativas en los institutos de Educación Secundaria sobre la universidad con un 43%. Y con mucha menor frecuencia cuando se encuentra la ayuda a los estudiantes, en este caso como técnicas de estudio con un 29%. De nuevo se confirma la abundancia de acciones destinadas a dar información frente a otras como la formación.



Gráfica 11. Porcentajes de desarrollo de los ámbitos de actuación en orientación académica.

Este estudio confirma los datos de la investigación anterior al corroborar que el ámbito de actuación menos desarrollado, seguido del profesional y el académico, es el personal. En este sentido el 29% de la muestra de las universidades españolas ponían en marcha programas relacionados con el aspecto personal como la educación para la salud, las habilidades sociales, la educación sexual... etc.

En otra investigación se concluyó que el 70% de las universidades de España contaban con un servicio de atención psicológica pero que la oferta de intervención en este sentido se reducía solamente a un 36% de esas universidades (Saúl, López y Bermejo, 2009).

En torno a lo señalado hasta aquí se observa un modelo de orientación desarrollado enfocado a aspectos superficiales y no a profundizar en cuestiones que contribuyan a la reducción de las tasas de abandono de los estudios superiores por lo que, esta manera de plantear la respuesta no está cumpliendo su objetivo fundamental. En concreto, esta corriente destina demasiada dedicación al plano informativo por encima de otros aspectos más relevantes ante la problemática a tratar como serían la formación de los estudiantes, el diagnóstico de necesidades o el seguimiento de la evolución de la integración del alumnado en el nuevo contexto educativo.

Esto conlleva que, como se ha podido comprobar, el plano personal quede relevado y menos desarrollado renunciando, de esta forma, a un modelo de orientación cercano, personalizado y adaptado a las situaciones concretas experimentadas por los estudiantes universitarios.

En un estudio en el que se realizaba un análisis de la valoración que los universitarios hacían sobre los servicios que sus instituciones ofertaban (Llorent, 2005) se extrajeron conclusiones en las que destacaban sobre los estudiantes el poco conocimiento, uso y valoración de esos servicios relacionados con el apoyo psicopedagógico, la incorporación al mundo laboral o la ayuda en el día a día en la universidad.

Por otro lado, se presenta de forma muy adecuada la investigación realizada por Fernández (2006) en la que se llegó a la conclusión de que no existía ningún modelo de apoyo centralizado que diera respuesta a las necesidades de los universitarios desde el momento en el que comienzan a serlo hasta que finalizan sus estudios.

Igualmente, la elección de este modelo de orientación implica la exclusión de agentes que tienen cabida en el sistema universitario y, en concreto, en la respuesta institucional frente a la problemática del abandono como es la familia de los estudiantes. Los estudios han mostrado que el papel de este personaje en la orientación es, prácticamente, inexistente y eso implica la renuncia de una serie de aportaciones necesarias que podrían realizar las familias además de mostrarse como un elemento complementario a dicha oferta de apoyo que realiza la universidad.

La revisión de estudios científicos relacionados con la materia a tratar constata una serie de necesidades que el modelo actual de orientación desarrollado por las universidades precisa para ofertar una respuesta institucional con el objetivo puesto en la reducción de las tasas de abandono.

- *Centralización:* se destaca la realidad en la que se pueden encontrar multitud de servicios que se presentan de manera dispersa en lugar de facilitar el acceso a los mismos ofreciendo un punto de encuentro. Se constata un amplio despliegue por parte de la institución para ofertar ayuda a los estudiantes pero puede ser que no llegue al alumnado y se precise otra manera de promocionarlos o un enlace entre ellos que aumente el conocimiento de los mismos y, por lo tanto, el aumento de su utilización.
- *Individualización:* uno de los aspectos que necesitan cambiar con respecto a las demás actuaciones anteriores en cuanto a la respuesta a las demandas estudiantiles en la universidad es la individualización de los procesos de atención, en contraposición a las actuaciones estandarizadas. Es por ello que se precise un nuevo modelo de actuación centrado en las particularidades de cada estudiante y que tenga en cuenta que todo universitario puede experimentar una situación potencial de abandono de sus estudios en cualquier momento de manera inesperada.
- *Acción:* el anterior punto lleva a este en el que tras la individualización de los procesos de apoyo se requiere unos ámbitos de actuación que vayan más allá de la aportación de información y estén orientados a desarrollar aspectos prácticos de trabajo como el diagnóstico de necesidades, la formación en torno a la resolución de las mismas y la evaluación del proceso de ayuda ofertado.
- *Inclusión:* la batalla contra el abandono es uno de los elementos fundamentales de otra lucha más preocupante como es la exclusión, en este caso, de estudiantes que no logran culminar esta etapa de educación superior. Para ello, se busca la inclusión de los mismos incluyendo, valga la redundancia, en las acciones de ayuda a otros agentes con alto potencial de aportación para la causa como serían, por ejemplo, las familias.

Estas categorías se convierten en los elementos primordiales e irrenunciables a la hora de enfocar acciones destinadas a desarrollar la orientación en la universidad actual.

2.2 Los servicios de orientación de la Universidad de Sevilla

La oferta de apoyo a las necesidades de los estudiantes que presenta la Universidad de Sevilla se realiza por medio de dos vertientes fundamentales: prestaciones y servicios que se traduce en lo siguiente.

En cuanto a la atención a la discapacidad se pone a disposición del estudiante la unidad de Asesoramiento y Asistencia Técnica a Estudiantes con Discapacidad que tiene como fines principales:

- La integración de los estudiantes con necesidades especiales relacionadas con la discapacidad.
- La sensibilización de la comunidad universitaria en cuanto a esta temática.
- El asesoramiento y la orientación sobre discapacidad.
- La disposición de recursos para paliar las dificultades de los estudiantes con discapacidad.
- La protección de los derechos de las personas con discapacidad.

Para la consecución de tales objetivos se ponen en marcha una serie de recursos entre los que destacan la prioridad en la elección de grupo y turno en la matriculación, libretas auto-copiativas, adaptaciones arquitectónicas, ayudas especiales o voluntarios para la facilitación de la vida diaria en general.

Para los estudiantes de fuera de nuestro país que vienen a la Universidad de Sevilla a estudiar se pone en marcha la unidad de Asesoramiento y Asistencia Técnica a Estudiantes Extranjeros que dispone de servicios como:

- La orientación y el asesoramiento para el acceso a la universidad.
- La información sobre la oferta educativa de la Universidad de Sevilla.
- La tramitación de los documentos necesarios en cualquier caso.

En cuanto al alumnado con dificultades socio-económicas la unidad de Asesoramiento y Asistencia Técnica a la Comunidad Universitaria en Situaciones de Vulnerabilidad presta funciones destinadas a la igualdad de oportunidades. También se dispone de otras acciones para la ayuda de estudiantes en situaciones similares como una Bolsa del Libro Usado en la que se pueden adquirir ejemplares ya utilizados a un precio menor o Bonos comedor.

En relación a la ayuda en los temas legales o jurídicos relacionados con la Universidad de Sevilla se ofrece la Asesoría Jurídica para todos los miembros de la comunidad universitaria

En relación las necesidades relacionadas con las salidas laborales la unidad de Apoyo al Empleo se plantea como meta la facilitación del trasvase entre los estudios y la inclusión en el mercado laboral de los estudiantes.

Para el apoyo en cuanto a las dificultades y problemas relativos al aprendizaje se ofrece la Asesoría Pedagógica.

En referencia a cuestiones de Igualdad se promueve la perspectiva de género y la cultura de la igualdad de oportunidades.

Las dificultades relacionadas con temas de salud y el bienestar suponen uno de los ámbitos a tener en cuenta por la Universidad de Sevilla y para ello se ponen a disposición recursos como la alimentación saludable en los comedores universitarios, campañas de sensibilización, proyectos de promoción de la salud, etc.

El voluntariado es uno de los medios por los que el alumnado puede ayudar en la comunidad en la que está inmerso y, además, complementar su formación universitaria en otros espacios físicos. Por ello, la Universidad de Sevilla dispone de asesoramiento en cuanto a esta temática así como una red de voluntariado específicamente de género.

Durante el transcurso de la carrera universitaria pueden surgir dudas o incertidumbres en cuanto al desarrollo de la misma. La unidad de Asesoramiento y Asistencia Técnica Vocacional ofrece ayuda en cuanto a las expectativas relacionadas con las titulaciones.

Desde la Asesoría Psicológica se trata cualquier dificultad relacionada con la misma pero se hace hincapié en los estudios del alumnado universitario con la propuesta de un curso para la mejora del rendimiento académico.

El servicio de Mediación se pone a disposición de los miembros de la comunidad universitaria para problemas o dificultades relacionados con la relación entre los miembros de la familia.

Para la atención a las dificultades de residencia de los estudiantes se dispone de una Bolsa de Alojamiento y Vivienda en los que se muestran Colegios Mayores, Residencias Universitarias, albergues juveniles, pisos en alquiler y compartidos así como habitaciones en familia.

De igual manera se atienden otra serie de necesidades como el transporte, disponiendo de un préstamo de bicicletas, el intercambio lingüístico o acciones destinadas a la conciliación de la vida personal, laboral y familiar.

La oferta de apoyo al estudiante realizada por la Universidad de Sevilla cubre colectivos con prioridad como las personas con algún tipo de discapacidad, así como a los estudiantes extranjeros o al alumnado en situaciones especiales y con posibilidades de exclusión. De igual forma se despliegan medios para la atención en cuanto a necesidades pedagógicas, de salud, psicológicas, de alojamiento, profesionales y de colaboración con la comunidad.

Hasta este punto puede comprobarse lo que el modelo de orientación actual desarrollado por las universidades aporta a la reducción de las tasas de abandono en la educación superior. No obstante, la orientación se presenta como algo general y supone el primer nivel de actuación en cuanto a la respuesta institucional frente a esta problemática. El siguiente nivel de concreción lo aportaría la ayuda llevada a las aulas universitarias, es decir, la tutorización.

3. Segundo nivel de respuesta: la tutoría

La tutoría supone uno de los dos ejes que vertebran la respuesta institucional a las necesidades de los estudiantes que pueden derivar en situaciones de abandono. Tras la orientación se convierte en el siguiente nivel de concreción de la oferta de apoyo al alumnado de educación superior. Es por ello pertinente realizar un análisis de la manera en la que ésta se presenta en el ámbito universitario.

En este punto del discurso conviene preguntarse por lo que se entiende por tutoría en el la educación superior. Esto es un proceso personalizado de intercambios personales y profesionales entre estudiante y profesor situándose como un contenido al mismo nivel de la acción formativa para atender necesidades científicas, académicas, personales y profesionales (Lázaro, 2002; Sancho, 2002; Zabalza, 2003; Rodríguez Espinar, 2004; Villar Angulo y Alegre, 2004; Coriat y Sanz, 2005; García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005; García Nieto, 2008; Cano González, 2009). Aquí se comprueba la importancia de la tutorización en el ámbito universitario pues supone un elemento más de formación enfocado a la atención de dificultades que puedan aparecer en el normal transcurso de los estudios superiores.

Haya, Calvo y Rodríguez (2013) asumen que una de las funciones principales de la tutoría es la dotación a los estudiantes de herramientas que les faciliten la reflexión, el análisis y la toma de decisiones en aspectos relacionados con la universidad y fuera de ella. En este sentido, esa formación es consciente de la necesidad de instruir al alumnado universitario en esos aspectos pues serán de utilidad a lo largo de sus titulaciones.

En torno a lo señalado, se deben tener en cuenta una serie de aportaciones, según Mollá (2007), en cuanto a las características, a modo general, de la tutoría:

- El diálogo es la base de la interacción entre el tutor y el alumno desarrollando la tutoría con el objetivo de acompañarle y orientarte tanto en el ámbito educativo como en el personal.
- Las personas que participan en ella se desarrollan sociológica, cultural y psicológicamente.
- Implica estrategias de seguimiento y atención personalizadas.
- Debe atender a la diversidad del alumnado, lo cual conlleva una atención flexible.
- Se pone énfasis en la promoción de valores personales y éticos para la vida social.
- El pensamiento reflexivo y las acciones para aprender a aprender juegan un papel importante.
- Precisa de interacciones y relaciones personales con los agentes que componen la comunidad educativa.
- Tiene que capacitar al alumnado para la búsqueda y gestión de la información útil para su vida profesional.

Por lo tanto, estos aspectos dejan clara constancia de la importancia de la tutorización en la educación superior para desarrollar aspectos que contribuyan a la reducción de los índices de abandono. En torno a ello, no es de extrañar que existan propuestas que establezcan la manera en la que enfocar la tutoría como, por ejemplo, basándola en la investigación-acción incidiendo en la necesidad de renovar las prácticas tutoriales y adaptarlas a los perfiles de estudiantes así como a los contextos (Colás-Bravo, Conde-Jiménez y Contreras-Rosado, 2014).

La importancia de la tutoría en la educación superior se traduce en una serie de horas que el profesorado universitario debe destinar a la atención de las necesidades de los estudiantes. Aún así, al no tenerse muy definida la actuación que debe realizarse, a menudo este planteamiento trae consigo como consecuencia la poca utilización de esta función (Ezeiza, 2007) y, por tanto, la escasa asistencia del alumnado a tutorías.

Dada la relevancia de la tutorización en las aulas universitarias se vuelve necesario el análisis de las aportaciones que los distintos modelos tutoriales presentan para la reducción de las tasas de abandono en la educación superior.

3.1 Modelos tutoriales en torno al abandono

En general y como una primera aproximación pueden tenerse en cuenta las aportaciones de Aróstica, Castellanos y Santander (2011) en cuanto a la clasificación en función de los modelos tutoriales. En relación a ello se diferencian tres teniendo en cuenta el ámbito de formación que desarrollan:

- Modelo tutorial alemán: centrado en la formación académica y derivando en una tutoría ligada a metas científicas.
- Modelo tutorial francés: basado en la formación profesional y destinado a la adquisición de competencias para la preparación al mercado laboral posterior a la consecución de la titulación.
- Modelo tutorial anglosajón: en el que el tutor se convierte en el elemento facilitador principal del desarrollo del alumnado en cuanto a las vertientes académica, personal e intelectual.

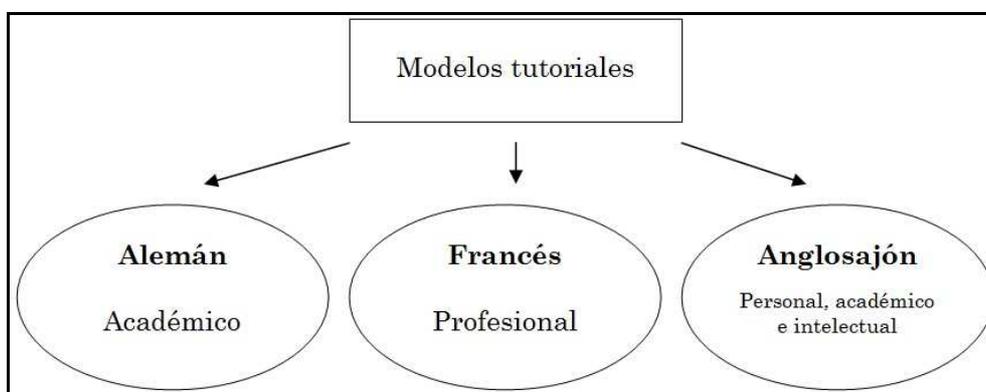


Figura 5. Modelos tutoriales y ámbitos de desarrollo.

Los tres enfoques aportan su contribución a la reducción de los niveles de abandono en la universidad, sin embargo, uno de ellos parece ser el más indicado para fundamentar una respuesta institucional con el foco puesto en la problemática en cuestión. La adopción de un modelo conlleva un enfoque de tutoría en concreto. Desde el modelo de formación que impulsa el Espacio Europeo de Educación Superior se deduce la apuesta por el anglosajón al concebir la tutoría como una conjunción del desarrollo teniendo en cuenta todos sus ámbitos.

En ese aspecto son múltiples los enfoques que se han ido desarrollando en cuanto a la manera de desarrollar la tutoría cuya variabilidad se recoge en los siguientes ejemplos.

Según Rodríguez Espinar (2004) la tutoría se puede concretar en tres grandes modelos. El modelo académico limita su acción a dar información y orientación sobre la materia impartida. Con el modelo de desarrollo personal se busca una profundización en el crecimiento personal del alumnado. Y el de desarrollo profesional se centra en la futura incorporación del universitario en el mercado laboral.

Para García Nieto (2008) los modelos de tutoría serían los siguientes. Tutoría burocrática o funcionaria en la que el tutor solamente ejerce tareas administrativas como atención a las reclamaciones, revisión de las pruebas, tramitar actas... etc. Tutoría académica en la que el tutor asume funciones de orientación hacia los estudios, la bibliografía recomendada, etc. Tutoría docente en la que se pretende ofrecer una profundización en la docencia por medio de debates, seminarios, metodología dialogante en las clases... etc. Y tutoría como asesoría personal en la que prima la atención personalizada a las características y necesidades de cada estudiante, sean cuales sean, y la respuesta a cualquier tipo de complicación que pueda aparecer.

Álvarez y González (2008) distinguen entre tutoría académica o formativa, de carrera o itinerario y tutoría personal. Con el primer bloque los autores se refieren a tareas informativas y de formación por parte de los profesores y profesoras en un estudio en concreto que sería las asignaturas en la que están en contacto con el alumnado. En el segundo grupo se encuentran las acciones enfocadas de una manera más amplia y no sólo en el aspecto de lo académico señalado en el punto anterior. En el último enfoque se pone el énfasis en la resolución de los aspectos personales que afectan al rendimiento académico de los estudiantes.

La tabla 5 muestra una pequeña síntesis de las aportaciones señaladas hasta este punto.

Autores	Tipos	Objetivos
Rodríguez Espinar (2004)	Académica	Información
	Personal	Crecimiento personal
	Profesional	Incorporación laboral
García Nieto (2008)	Burocrática	Tareas administrativas
	Académica	Orientación hacia estudios
	Docente	Profundizar en la docencia
	Personal	Atención personalizada
Álvarez y González (2008)	Académica	Centrada en la asignatura
	De carrera	Enfocada en la titulación
	Personal	Aspectos personales

Tabla 5. Síntesis de los tipos de tutoría y sus metas.

De las aportaciones de estos autores se busca un nuevo perfil de agentes para dar la respuesta a situaciones adversas centrado en la sensibilización hacia los problemas de los universitarios que pueden provocar que abandonen sus estudios. Este partiría de la conjunción del modelo de desarrollo personal propuesto por Rodríguez Espinar (2004), la visión de la tutoría como asesoría personal de García Nieto (2008) y el enfoque de resolución de aspectos personales que afectan al rendimiento académico del alumnado de Álvarez y González (2008).

En estas tres investigaciones que realizan una clasificación de los tipos de tutoría desarrollada en la universidad se puede ver cómo existen niveles de concreción de la respuesta partiendo de lo más general, como serían las acciones destinadas a disponer información relevante, hasta llegar a lo más específico que tendría como epicentro el alumno universitario que recibe la respuesta de una manera adaptada y personalizada a la situación experimentada.

En este sentido, la lucha contra el abandono debe de empezar en ese último nivel de concreción excluyendo acciones destinadas a responder de manera general ante una problemática. Es por ello que la tutorización, con vistas a prevenir y reducir el abandono de los estudios, deba de partir de la realidad que cada estudiante vive concibiéndose la respuesta como una acción específica fuera de los estándares generales y típicos de actuación.

Según lo señalado en torno al espacio en el que una tutorización basada en la reducción del abandono debe de actuar existe una modalidad de respuesta que se muestra muy adecuada en este sentido por la inclusión de “tutores” cercanos a la realidad del estudiante. Se hace alusión a la mentoría. Torrecilla, Rodríguez, Herrera y Martín (2013) lo concretan como una acción caracterizada por la participación de estudiantes de cursos superiores en la ayuda al alumnado para aportar una visión más cercana a la situación.

Los efectos positivos de la tutoría entre iguales se han demostrado a través de diversos temas como la lectura y la comprensión oral (Oddo, Barnett, Hawkins, Musti-Rao, 2010) o el aprendizaje del idioma (Okilwa y Shelby, 2010). Además de suponer un elemento eficaz para el aumento del rendimiento en estudiantes con y sin discapacidades (Bowman-Perrott, Greenwood, Tapia, 2007). Leidenfrost, Strassnig, Schabmann, Spiel y Carbon, (2011) estudiaron la manera en la que actuaban los mentores con compañeros del primer año de su carrera. Los resultados indicaron tres estilos de tutoría: a) mentor como principal motivador, b) orientación estándar informativa y c) tutoría minimalista, destacando la potencialidad de la primera de ellas. Según una investigación realizada (Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez, y Suárez, 2012) la mentoría entre iguales aporta beneficios sobre el alumno mentorizado que tienen que ver con su rendimiento académico y su motivación por el hecho de producirse la ayuda en un clima con mayor confianza y ser cercana a las necesidades. Colvin y Ashman (2010) destacan entre los beneficios de la mentoría entre iguales, la utilidad de los conceptos aprendidos y su aplicabilidad en sus propias vidas. En una investigación reciente (Sánchez, Manzano, Rísquez, y Suárez, 2011) se recalcó el valor de la figura del alumno-mentor centrándose en acciones expuestas por los mentorizados como el intercambio de experiencias, la resolución de dudas o la reducción de la incertidumbre, las cuales destacaban de gran valor a la hora de reforzar la ayuda académica.

La función del estudiante designado como mentor se centra en el asesoramiento y acompañamiento del alumnado de manera grupal o personalizada realizada (Manzano, Martín, Sánchez, Risquez, y Suárez, 2012). De ahí que estos autores destaquen algunas de las metas claras en torno al alumno mentorizado que, entre otras más, serían las siguientes:

- El consejo sobre lo que hacer y la manera en la que hacerlo efectivo partiendo de los objetivos propuestos.
- La orientación del aprendizaje.
- La facilitación de la toma de decisión.

Es, por tanto, constatable que la inclusión de compañeros de estudio más experimentados, que ya conocen y están integrados en el contexto universitario puede suponer una gran ayuda para el alumnado. De esta forma la mentoría se enfoca como una parte más de la tutoría y como un elemento potenciador de las ventajas de las acciones tutoriales así como de la integración en el entorno universitario y el éxito del alumnado en el mismo.

No obstante, el elemento fundamental dentro de la tutoría es la persona especialista y formada que debe de ejercerla en el sistema universitario. Es por ello que el profesorado de la educación superior se convierta en el protagonista de la concreción de esta respuesta institucional frente al abandono.

3.2 El tutor/a como protagonista de la respuesta institucional frente al abandono

La persona que ejerce la tutoría se convierte en uno de los elementos principales de esta estrategia de ayuda al estudiante, un agente que acompaña al alumnado en los procesos de aprendizaje y en su formación humana y científica (Lázaro, 2003).

Según la Real Academia Española de la Lengua, con tutor se hace referencia a aquella persona que tiene como función la orientación del alumnado de algún curso. Esta definición trasladada al ámbito universitario supone la adopción de ese rol por parte de todos los profesores y profesoras pues, en esta etapa educativa, ningún docente tiene designada la tutoría de un grupo concreto sino que realiza esta labor unida a la docencia.

Sin embargo, Chng, Yew y Schmidt (2011) recalcan que, además de poseer los conocimientos necesarios para impartir las asignaturas, los profesores deben reconocer la importancia de desarrollar una comunicación informal con los alumnos para crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sientan dispuestos a participar. De igual forma, Mete y Yildirim Sari (2008) destacaron que los estudiantes enfatizaban sobre la idea de que los tutores deberían tener habilidades comunicativas para poder crear un ambiente adecuado de aprendizaje. En este sentido García Nieto (2008) propone una serie de competencias de las que debe disponer un profesor universitario para el correcto desempeño de la tutoría. Entre otras destaca la competencia interpersonal de la que forman la base características como la empatía, el equilibrio emocional, la capacidad de relación interpersonal... etc.

En referencia a lo señalado, la tutoría se convierte en una de las responsabilidades que el docente lleva consigo para orientar el aprendizaje del alumnado procurando alcanzar el máximo nivel formativo posible (García Nieto, 2008) reduciendo así las posibilidades de caer en una situación potencial de abandono. Por ello, en la actualidad se requiere de un perfil de tutor capaz de desarrollar los siguientes objetivos:

- Dotar a los estudiantes de herramientas que les faciliten la reflexión, el análisis y la toma de decisiones en aspectos relacionados con la universidad y fuera de ella (Haya, Calvo y Rodríguez, 2013).
- Acompañar y orientar al alumnado tanto en el ámbito educativo como en el personal (Mollá, 2007).

- Profundizar en el crecimiento personal del alumnado (Rodríguez Espinar, 2004).
- Atender de manera personalizada a las características y necesidades de cada estudiante y responder a cualquier tipo de complicación (García Nieto, 2008).
- Resolver aspectos personales que afecten al rendimiento académico de los estudiantes (Álvarez y González, 2008).
- Crear un ambiente de aprendizaje propicio para el tratamiento de las dificultades (Chng, Yew y Schmidt, 2011).

Para ello, además, es necesario que el tutor o la tutora disponga de las siguientes competencias y herramientas:

- Habilidades comunicativas (Metekci y Yildirim Sari, 2008).
- Empatía (García Nieto, 2008).
- Atención a la diversidad (Mollá, 2007).
- Generación de motivación (Leidenfrost, Strassnig, Schabmann, Spiel y Carbon, 2011).

No obstante, para que la tarea del tutor contra el abandono universitario sea más efectiva se requiere que la respuesta que la institución ofrece sea adaptada a la realidad en la que está inmerso el estudiante. Es por ello que no se pueden obviar las ventajas que las nuevas tecnologías aportan, en la actualidad, para el desarrollo de esta labor.

4. STAY-IN: la respuesta institucional online contra el abandono

La sociedad actual se caracteriza por el rápido desarrollo en el ámbito digital, lo cual posibilita nuevas formas de socialización (Campoy y Pantoja, 2003). Por lo que, no es de extrañar que se aproveche esta circunstancia en el espacio universitario. Ya en España a principios del siglo XXI el 72% de las instituciones universitarias ofrecían espacios formativos por medio de alguna modalidad virtual (Fernández, 2003).

Como señalan Canós y Guitert (2004) las Tecnologías de la Información y la Comunicación suponen un elemento fundamental a la hora de potenciar la interacción entre el profesorado y los estudiantes universitarios, los cuales coinciden en indicar que las TIC favorecen la comunicación entre los mismos y que ayudan a la personalización del proceso de enseñanza.

García-Valcárcel (2003) propone una serie de ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías a la hora de realizar prácticas educativas innovadoras. Entre otras, se destacan las siguientes:

- Estrechar la distancia entre la escuela y la sociedad.
- Favorecer la comunicación entre el alumnado y otros agentes educativos.
- Potenciar el acceso a la información.

Ante la, más que constatable, situación de desaprovechamiento de la función tutorial se puede encontrar la solución en el planteamiento online de la ayuda a los estudiantes universitarios. Hoy en día Internet está al alcance de todos y se convierte en una herramienta eficaz y con múltiples prestaciones. Cada vez son más los docentes que se sirven de las ventajas que la red virtual ofrece (plataformas, blogs, foros, wikis, etc.) y de su gran valor como apoyo para el proceso de aprendizaje.

Es por ello que la inclusión de las nuevas tecnologías suponga un aspecto importante a tener en cuenta para combatir el abandono debido al auge del plano tecnológico en la sociedad actual así como a los usos realizados por los estudiantes de hoy en día.

Area (2010) destaca que la aparición de nuevos escenarios conlleva nuevas maneras de expresión. En torno a esta idea surge la necesidad de adaptar la respuesta institucional que la universidad ofrece para la reducción de los índices de abandono al contexto actual en el que las nuevas tecnologías juegan un papel protagonista.

La orientación y la tutoría son los medios para facilitar la retención de los estudiantes en la universidad y reducir las altas tasas de abandono existentes en la misma. Sin embargo, a pesar de que estos servicios existan se siguen manteniendo niveles indeseados de abandono universitario, lo que implica un resultado muy por debajo de lo que se espera. Este hecho confirma la necesidad de adaptar la respuesta institucional frente a esta problemática a las necesidades actuales del alumnado así como a su contexto inmediato.

Como destacan De Pablos-Pons, Villaciervos-Moreno y Contreras-Rosado (2015) partiendo de todo lo señalado surge STAY-IN: Students guidance at university for inclusión (Ref: 526600-LLP-1-2012-IT-Erasmus-Esin. Entidad financiadora: Lifelong learning programme. Call for proposals: EAC/27/11. Erasmus programme. Erasmus multilateral projects). Se constata la existencia de un problema, el abandono, y la realidad en la que la universidad toma medidas para que, a partir de la respuesta institucional ofrecida, se pueda subsanar. Por lo tanto, se deduce que la universidad es sensible a esta problemática y plantea estos servicios orientados a rescatar a los estudiantes. No obstante, esa dificultad sigue estando presente. Es por ello que se precise la búsqueda de un sistema alternativo que tenga en cuenta esta situación.

Este proceso comienza con las aportaciones empíricas de STAY-IN. La apuesta por las nuevas tecnologías y los avances en la misma materia para el enfoque de la respuesta institucional frente al abandono basada, fundamentalmente, en la tutoría y la orientación es la premisa bajo la que nace STAY-IN. Esta idea lleva a concebir la respuesta que la universidad ofrece para el acompañamiento de los estudiantes durante sus carreras adoptando un enfoque, en su mayor parte, online.

En la revisión teórica de este capítulo se pudo resumir el modelo actual de orientación en las universidades como una respuesta que desarrollaba en demasía ámbitos como el de la información dejando relegados a un segundo plano otros aspectos importantes. Es por ello que, como se vio anteriormente, se incide en la necesidad de un modelo de respuesta centrado en el elemento personal como eje de la acción frente al abandono (Rodríguez Espinar, 2004; García Nieto, 2008; Álvarez y González, 2008).

En este sentido, STAY-IN basa su estrategia de acción en torno a dos importantes principios:

- a) La ayuda al estudiante entendida como proceso, rechazando la atención a las necesidades en cuanto a la entrada y la salida del sistema universitario y adoptando, de esta manera, un enfoque de respuesta continuo, globalizado y personalizado.
- b) Los avances tecnológicos como medio para disponer la respuesta institucional a las necesidades de los estudiantes por las ventajas en cuanto a su utilización y por su adecuación a las características de la sociedad actual así como a los distintos perfiles de universitarios.

De esta manera, se aprovechan las aportaciones de las nuevas tecnologías así como su idoneidad al incluirlas en una respuesta ante una problemática y se concibe esta acción teniendo muy claro que el epicentro de toda esta realidad es el estudiante. En este sentido, se hace una apuesta por un modelo más personal, por el contrario, del enfoque informativo tan desarrollado.

Por otro lado, la revisión de estudios empíricos dejó en evidencia una serie de necesidades importantes a la hora de poner en marcha una respuesta ante el abandono universitario. En torno a lo señalado STAY-IN parte de estas premisas dando como resultado una manera de actuar adaptada a la realidad caracterizada por los siguientes elementos:

- Centralización: un punto de acceso en el que se disponen todos los servicios que la universidad ofrece al alumnado, aglutinados en un mismo espacio virtual.
- Individualización: canales de comunicación para adaptar la respuesta al estudiante de manera personal renunciando a medidas estándares de apoyo.
- Acción: la apuesta por un modelo de respuesta opuesto al informativo implica un alto porcentaje de trabajo junto al alumnado para que la ayuda sea más eficaz.
- Inclusión: espacios en los que se fomenta la participación de otros agentes útiles para la ayuda al alumnado como los estudiantes mentores o las familias.

Para ello pone en marcha una plataforma web en la que se desarrolla este enfoque de respuesta institucional online a disposición de cualquier alumno o alumna por medio de su portátil, tablet o smartphone. En ella, además de información útil para los universitarios, entrará en escena el elemento fundamental de este modelo de acción, la interacción. Por medio de multitud de canales como el chat (públicos y privados), correo electrónico, foros o pizarra interactiva se aporta el espacio necesario para que exista una comunicación interpersonal en la que el estudiante tendrá varios agentes a elegir como sus iguales, orientadores o tutores.

En otro aspecto, se constató que un personaje muy importante para hacer todo esto posible era la persona que se dedicaba a realizar la tutoría. En torno a esta idea, el modelo que propone STAY-IN supone un paso más encaminado hacia la eficacia de la tutorización y, por lo tanto, de la función del tutor debido a los siguientes motivos:

- Al existir una centralización de toda la información disponible se libera de estas tareas al profesorado tutor.
- De igual manera, la inclusión de otros agentes en los procesos de tutorización favorece la función del profesorado como elemento de ayuda para casos en los que se necesite un apoyo más especializado obviando otros más superficiales que pueden ser atendidos por compañeros o familiares.
- El hecho de individualizar los procesos de tutorización posibilita una profundización mayor en cada caso de abandono y potencia la actuación que es en lo que se basa este modelo de respuesta.
- A todo lo señalado hay que sumar el elemento online de este modelo de respuesta que supone la optimización de los procesos de tutorización.

No obstante, este modelo de tutorización está orientado a favorecer *engagement* en el alumnado universitario con el objeto de alejar situaciones propensas de abandono. En torno a ello, las categorías aportadas por Windham (2005) para potenciar este estado tienen sentido en estos procesos tutoriales:

- f) Interacción: por medio de varios canales (chats, e-mails, foros, etc.) se fomenta la comunicación interpersonal entre el alumnado y diversos agentes.
- g) Exploración: gracias a la aportación de toda la información para la ayuda al universitario disponible en un único espacio se permite la exploración de maneras en las que abordar la solución a los problemas experimentados.
- h) Relevancia: la utilidad de la ayuda recibida tiene su repercusión, no sólo a la hora de solucionar el problema que puede derivar en abandono, sino en la vida universitaria en general.
- i) Multimedia: uno de los elementos que favorecen el desarrollo de *engagement* en el alumnado es la utilización de las nuevas tecnologías, por ello se apuesta por los procesos de tutorización online.
- j) Instrucción: en esta categoría se trataba la necesidad de un cambio en la manera de realizar la ayuda. En este sentido se puede constatar el nuevo modelo de tutorización que STAY-IN propone teniendo en cuenta todos los elementos anteriores.

Por lo tanto se deduce que el modelo de tutorización planteado por STAY-IN parte de un enfoque orientado hacia el desarrollo de *engagement* en el alumnado como elemento fundamental de la respuesta institucional que se fija como meta la reducción de las tasas de abandono universitario.

Las cifras en torno al abandono dejan constancia del calado del fenómeno en cuestión suponiendo uno de los temas más preocupantes dentro de la educación superior y, por consiguiente, de nuestra sociedad. Tras la revisión de los modelos que explican la situación del abandono en la universidad se recalcó la necesidad de dar un nuevo paso en cuanto a la investigación de esta materia.

En este sentido, la respuesta que aporta STAY-IN se concibe como un proceso personalizado y adaptado a las necesidades planteadas por los estudiantes. Por el contrario de los modelos informativos, superficiales y estandarizados que ya se ofrecen al alumnado universitario. De esta manera, su óptica surge como complemento a la respuesta institucional básica ya aportada por las universidades y continúa con el trabajo realizado por el enfoque actual de apoyo ofertado en la educación superior.

Tras todo lo señalado durante este capítulo parece claro que la unión entre las acciones destinadas a desarrollar la tutoría y el tratamiento online basado en la utilización de los medios tecnológicos supone una de las estrategias más fiables y adaptadas a nuestra sociedad para favorecer *engagement* y, por tanto, la inclusión del alumnado universitario.

Por otro lado, esa infrautilización tanto de la tutoría como de los servicios de orientación supone que el elemento principal de respuesta que la institución pone a disposición de los estudiantes para combatir el abandono no se está teniendo en cuenta. Lo cual disminuye de manera considerable la eficacia de las acciones que la universidad desarrolla para atajar este problema. Con lo cual el enfoque de la ayuda al estudiante desde un modelo superficial e informativo está teniendo la consecuencia directa de un bajo aprovechamiento de las estrategias de retención de los alumnos y alumnas universitarios.

La realidad presenta una imagen en la que el alumnado accede al sistema universitario, dentro de los que existe una corriente que continúa con sus estudios y otra que abandona. La universidad responde a esta problemática e intenta rescatarlos, institucionalmente, con objeto de que no exista abandono de los estudios. Pero, aún así, sigue existiendo abandono a pesar de esas medidas. STAY-IN plantea una alternativa práctica de respuesta, una praxis para rescatar a los estudiantes que, aún disponiendo de la oferta de apoyo institucional que pone a disposición la universidad, abandonan. Este enfoque basa su acción en las ventajas que presentan los avances tecnológicos como algo, también, característico de la sociedad actual y adaptado a las nuevas tendencias de uso en relación a los jóvenes. STAY-IN demuestra que el planteamiento de la respuesta institucional basado en la interacción entre alumno y tutor y la comunicación interpersonal entre ambos es un modelo que puede atender a las necesidades de los estudiantes a los que, el modelo de respuesta actual, no está consiguiendo rescatarlos. Por lo tanto, las aportaciones de STAY-IN sirven como punto de partida.

Es por ello que se necesite una profundización en cuanto a encontrar una manera de respuesta que intente rescatar a todos los estudiantes teniendo en cuenta los que siguen abandonando a pesar de la oferta de apoyo institucional.

No obstante, se necesita una investigación profunda para que esta praxis pueda tener una explicación a través de una teoría importante que aporte un marco teórico que sirva como base a una teoría explicativa de los procesos de tutorización que se podría llevar al espacio de la tutoría online. Ese enfoque es la teoría sociocultural.

Parece evidente que se necesita algo para que la respuesta institucional consiga desarrollar *engagement*. Llegados a este punto se precisa de un cambio en la manera de entender el fenómeno del abandono que conlleve a una adaptación de la respuesta a los estudiantes.

Según lo señalado, entender el abandono como un proceso que está situado en un contexto en concreto puede ayudar a profundizar sobre el tema en cuestión. Para ello, sería conveniente realizar un análisis de la realidad teniendo en cuenta las aportaciones de una de las teorías más desarrolladas en el ámbito educativo en cuanto a esta temática.

En este sentido, la continuación de ese avance sería la utilización de un enfoque basado en las teorías que tienen como objeto la explicación del abandono asumiendo la universidad como un espacio y escenario que posee una identidad propia y, por lo tanto, una cultura particular. De esta manera, al tener en cuenta el elemento cultural, conllevaría centrar el foco de atención en el plano personal.

Surge, pues, la necesidad de fundamentar investigaciones en cuanto a una teoría que tome en consideración la interacción del estudiante en un nuevo escenario cultural, con su propia identidad, como es la universidad. El estudio de los elementos que influyen en la integración del alumnado en el nuevo escenario cultural adoptando una visión de la explicación del abandono tomando en cuenta todos los aspectos que intervienen en dicho proceso. Por el contrario de las teorías centradas sólo en aspectos como el alumnado, la institución, el plano político, etc. De esta forma se asume un enfoque más general en el que todo lo que forma parte de la universidad influye en el abandono de los estudios pues pertenece a una misma cultura.

Capítulo Tercero

ANÁLISIS DEL ABANDONO DESDE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

1. Introducción

En este capítulo se plantea la teoría sociocultural como un enfoque que aporta constructos aplicables tanto a la comprensión del abandono universitario como al desarrollo de políticas enfocadas a su erradicación.

En el transcurso de este capítulo se va a presentar la aportación de este enfoque a la lucha contra el abandono universitario y, de forma más concreta, la manera en que este fenómeno puede analizarse, explicarse y orientarse siguiendo los avances teóricos propuestos por la teoría sociocultural en la praxis de la realidad del contexto de la educación superior.

Para ello conviene entender y estudiar el abandono universitario desde un punto de vista que, por un lado, parta de la perspectiva del sujeto que experimenta esa problemática y, en otro aspecto, contemple los elementos esenciales de la relación entre el estudiante y el contexto en el que se sitúa la realidad en la que puede llegar a producirse una situación de abandono. En este sentido cobra un protagonismo especial la teoría sociocultural iniciada por Vygotski.

2. La Teoría Sociocultural y su contribución a la investigación sobre el abandono universitario

La óptica de la teoría sociocultural, también conocida como histórico-cultural, iniciada por Vygotski parte del planteamiento del desarrollo de la persona como resultado de la construcción cultural efectuada por medio de la interacción con otros individuos que comparten una misma realidad. Es primordial, en este nuevo enfoque, la consideración del desarrollo personal fruto del progreso histórico relacionado con las aportaciones que ofrece el contexto.

El objetivo de un análisis partiendo del enfoque de la teoría sociocultural se centra en entender la manera en la que se comporta la mente y, por lo tanto, la acción inmersa en un ambiente cultural, social, histórico e, incluso, institucional (Wertsch, 1999). Cole (2003) lo simplifica aún más concretando ese análisis en las situaciones que ocurren en la realidad. Según Lave (1991) el individuo se desarrolla tomando como referencia aspectos de ese mundo cotidiano.

Atendiendo a Wertsch (1993) se puede constatar que en las aportaciones de Vygotski destacan tres temas fundamentales:

- La utilización del método genético o evolutivo.
- Las funciones psicológicas superiores como resultado de la interacción en la vida social.
- Las herramientas y signos como elementos principales de la mediación de la acción humana. Por lo que, para entender los procesos mentales será necesaria la comprensión de estas dos claves.

Así lo confirma Cole (2003) señalando que el elemento principal que guía el estudio de la escuela cultural iniciada por Vygotski se basa en que el desarrollo psicológico de la persona se da gracias a la acción mediada de manera cultural.

Para este autor, el sujeto se convierte en el producto de esa interacción con el entorno tanto cultural como social y es, a través de esta acción recíproca, por la que la persona va avanzando de una forma progresiva.

Al comprobarse el aspecto cultural como claro determinante de la teoría de Vygotski, no es de extrañar que el propio autor se refiera al desarrollo como un avance cultural (Álvarez y Del Río, 2013).

Es por ello que el desarrollo de la personalidad del ser humano esté vinculado al avance de las funciones psíquicas superiores que parten de su forma más elemental que serían las básicas. Éstas se convierten en el requisito indispensable para que se produzca el posterior desarrollo de las funciones superiores y se muestran como el atributo característico y más propio del ser humano. Pero, ¿qué son las funciones psicológicas superiores?

Según Vygotski (1996) responden a “procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento y a procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud”.

Partiendo de la concepción del autor sobre el aprendizaje, se deduce que no es posible entender la educación sin estar ésta ligada a la cultura. Por lo que, sin la ayuda de los elementos culturales propios de un contexto determinado una persona sólo podría desarrollar las funciones psicológicas básicas. Es por ello que se evidencie la importancia del componente cultural en la educación para alcanzar las funciones psicológicas superiores (Álvarez y Del Río, 2013).

En ese sentido, Leontiev (1981) señala que los procesos psicológicos superiores solamente pueden aparecer en los seres humanos gracias a la interacción mutua. Son el resultado de la historia del desarrollo del comportamiento de la especie humana y necesitan de la relación directa con el entorno para su evolución (Vygotski, 1990). A diferencia de las inferiores

las funciones psicológicas superiores son propias del ser humano desarrollado y no se dan sólo por herencia genética o trasvase de la especie humana sino que son fruto del avance cultural de la persona. Como sintetiza Wertsch (1988) hay una diferenciación entre las funciones psicológicas elementales, propias de humanos y animales, y las superiores que son exclusivas de las personas. En concreto, atención, percepción, memoria y pensamiento surgen de manera primaria y luego evolucionan a un orden superior. Estas se concretan en el lenguaje, la escritura, el dibujo, el cálculo, etc. Y en la atención voluntaria, la formación de conceptos, el pensamiento lógico, etc.; respectivamente.

En este aspecto Vygotski destaca dos caminos por los que se produce esa evolución, el natural y el social. Por medio del desarrollo natural se producen las funciones psicológicas elementales pero es debido al desarrollo social o cultural con el que se adquiere una transformación que da como resultado la forma superior (Wertsch, 1988).

De entre los criterios que Vygotski utiliza para diferenciar las funciones psíquicas superiores de las elementales, dos cobran especial importancia dentro del plano socio-cultural. En concreto su origen social y el uso de signos como mediadores (Wertsch, 1988).

Su evolución se lleva a cabo de manera individual y de una forma independiente del desarrollo de la especie humana. Es decir, es un proceso personal y no social. Por lo tanto, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores lleva consigo un avance y un cambio en la conducta de la persona.

Cuando se recurre al concepto de las funciones psicológicas superiores se hace porque éstas desarrollan la mente y hacen que en la edad adulta, que es cuando entra un alumno en la universidad, ya estén avanzadas.

Vygotski y Luria (2007) vuelven a recalcar que las funciones psíquicas superiores tienen su origen socialmente. Por ello, el aprendizaje se realiza

de forma social y, por lo tanto, se adquieren referentes culturales que guían la acción. De ahí la importancia de poner en valor la cultura del contexto universitario como apoyo relevante en el abandono universitario.

2.1 La universidad: un escenario con identidad cultural propia

Entender que la universidad supone un escenario con una cultura propia conlleva un cambio de concepto en cuanto a la respuesta que la institución debe de aportar para atender a las necesidades de los estudiantes y reducir los niveles de abandono.

En este sentido, la teoría sociocultural, como ya se señaló, entiende que en el aprendizaje juega un papel fundamental el contexto en el que se produce porque el proceso de aprendizaje está mediado por las aportaciones que la cultura del escenario ofrece a las personas.

La idoneidad de esta propuesta se basa en su premisa sobre las relaciones sociales y el entorno. Claramente lo que es una universidad, una comunidad con cultura compartida en la que el alumnado crece y se forma gracias al contexto. En este sentido, como ya se indicó, queda reflejada la importancia que en el enfoque de la teoría sociocultural adquiere el contexto en el que se desarrolla la acción.

A la hora de enfocar la respuesta institucional a las necesidades del alumnado existe una variable crucial si se pone el objetivo en el desarrollo de *engagement social* en los estudiantes universitarios, esto es la cultura de cada institución.

Se entiende que la universidad es un espacio con una realidad cultural propia. De esta manera, se destaca la integración de sus miembros como uno de los elementos primordiales para el éxito de los mismos en la educación superior.

La sociedad crea la universidad, y es ésta como institución cultural la que tiene como uno de sus fines principales el de enculturizar a sus estudiantes en el nuevo contexto para su posterior integración en la sociedad. De esta manera es la propia sociedad la que está influyendo en el desarrollo del universitario. Toda sociedad necesita de diferentes perfiles de ciudadanos y uno de ellos es el estudiante universitario, el cual responde a las titulaciones superiores de educación que, como se pudo ver en el primer capítulo, va a ser un personaje principal dentro de la nueva realidad europea.

Gracias a la asunción de esa cultura la mente de la persona se amolda a ese espacio social, es decir, se integra en ese determinado ambiente. Por lo tanto, la cultura constituye a la persona y facilita su inclusión en ella.

Si se unen las dos vertientes a las que hacía alusión Tinto (1975; 1989; 2005) en el modelo explicativo de la deserción universitaria que se citó en el primer capítulo, plano académico y social, se obtiene como resultado un nuevo contexto. Un ambiente distinto al que el estudiante estaba acostumbrado antes de entrar en la universidad, es decir, una nueva cultura.

Es por ello que la universidad tiene una cultura propia que la caracteriza y la convierte en un escenario sociocultural propio. La enculturación es el proceso mediante el cual una persona se convierte en miembro de una cultura determinada y facilita la inserción de otras personas en esa realidad construida históricamente (Cole, 2003). La universidad se convierte pues en el más claro exponente de agente culturizador o de enculturizador para preparar a los universitarios en la cultura, no sólo universitaria sino para lo que vendrá después, esto es para lo que la sociedad espera y necesita de un egresado de la educación superior.

Por lo tanto, la universidad, al ser un escenario sociocultural, se caracteriza por poseer una cultura propia y compartida por los miembros que la componen.

Que la universidad suponga un escenario sociocultural con una cultura propia implica que los nuevos miembros (los estudiantes que acceden) tengan la necesidad de integrarse en ella. De esta manera, la enculturación como proceso se convierte en un elemento no despreciable desde el que analizar los procesos de abandono. Así el alumnado durante su vida académica va interiorizando las pautas y patrones culturales propios de un entorno universitario. Este aprendizaje no es homogéneo, pudiendo ser un elemento que afecta a las decisiones sobre el abandono.

Llegados a este punto conviene preguntarse si la respuesta institucional básica que se ofrece, a través de los servicios diseñados para este fin, para el apoyo al estudiante durante su carrera universitaria está contribuyendo a la enculturación de sus nuevos integrantes y, por lo tanto, a facilitar la integración de los mismos en el contexto en el que el aprendizaje se va a desarrollar o, por el contrario, no incluyen esta dimensión en estas propuestas.

En relación a ello, los conceptos y planteamientos de la teoría de Vygotski tienen sentido y son útiles para la realización del análisis de su realidad y, en este caso, de la manera en la que se presenta la problemática del abandono y la búsqueda de una nueva manera de responder a este problema. Así, se aporta una visión de este fenómeno distinta a las realizadas hasta el momento y este nuevo enfoque puede suponer un avance en relación a esta cuestión.

Entender el abandono como un proceso situado en un contexto concreto implica cambiar el concepto de respuesta a las necesidades del alumnado. Sin embargo, esta variable no se suele tener en cuenta en la explicación del abandono ni en su tratamiento y ello conlleva que los estudiantes desconozcan el escenario en el que se van a desarrollar sus estudios. Por ello, en la visión del abandono desde esta óptica, la cultura de la institución es un elemento que no está enraizado en el alumnado. El estudiante actual no muestra conciencia de la importancia que este aspecto

juega en su integración en el contexto y, por lo tanto, en el proceso de abandono.

En este sentido, la respuesta universitaria, concretada en la tutorización, se convierte en la herramienta para dar a conocer esa nueva cultura en la que se encuentra. En este aspecto, se entiende la formación universitaria como una construcción cultural en la que el alumnado necesita alfabetizarse en elementos cruciales. En relación a lo señalado, la tutorización es el medio por el que la respuesta institucional se concreta a la realidad del alumnado y muestra a los estudiantes la necesidad del conocimiento de estos elementos propios de la cultura. Es por ello que sea necesaria la consideración de constructos socioculturales con una amplia potencia explicativa de la situación así como un alto valor en los procesos de tutorización.

3. Constructos socioculturales que inciden en el abandono

Partiendo de la idea del abandono como proceso situado en un contexto como el universitario, con un escenario con cultura propia, se advierten algunos conceptos que surgen de las aportaciones de la teoría sociocultural con un alto valor pedagógico para la ayuda a la inclusión y como potenciadores del aprendizaje del alumnado.

En este sentido y, para profundizar en el análisis de la realidad cultural universitaria con objeto de obtener nuevas formas de enfocar la tutorización, existen varios conceptos dentro de la teoría sociocultural que se convierten muy útiles para esta función.

3.1 Mediación

Dentro de todos los conceptos que aporta el enfoque sociocultural existe uno que cobra una importancia especial en lo referente a los procesos de desarrollo y aprendizaje debido a que su papel predominante reside en que supone el fundamento de cualquier avance, aludido por Vygotski como “saltos revolucionarios”. Esto es la mediación (Wertsch, 1988).

Para Vygotski el ser humano no tiene la función de adaptarse a su realidad o imitar los comportamientos que vive sino que su objetivo es transformarla de forma activa y, para ello, se sirve de instrumentos que le ayudan a modificar el medio y así poder cambiar, también, su propio comportamiento.

Las funciones psicológicas superiores utilizan esos instrumentos que el medio aporta para controlar la acción del hombre. Es decir que, a través de la cultura, el ser humano aprende y recibe medios para adquirir el conocimiento y ello conlleva un desarrollo cultural, es por esto que el autor se refiera al concepto de mediación.

La mediación aporta una importante conexión entre el medio histórico-cultural en el que el sujeto se ve inmerso y el desarrollo de una manera de pensamiento más complejo centrado en la abstracción (De Pablos, 2006).

En este sentido el autor diferencia dos tipos de instrumentos en los que se basa la actividad mediadora: signo y herramienta. Mientras que el primero se convierte en un símbolo inventado y utilizado por la persona para ayudar a resolver cualquier operación psicológica, el segundo se define como una acción culturalmente reconocida por los seres humanos. El signo tiene una orientación interior y no cambia el objeto de la operación lógica sino que es el medio por el que la persona influye desde el punto de vista psicológico normalmente en su conducta, aunque también puede ser en la de los demás. Sin embargo la herramienta es tomada por el ser humano para intervenir sobre el objeto de la actividad. Es por ello que tenga una orientación hacia el exterior y deba conllevar cambios en el objeto. Si el signo es el medio para influir de manera interior en la persona, la herramienta lo será para influir en la actividad exterior y se focaliza a los cambios en el entorno. Como señala Leontiev (1982) la herramienta es meramente social. Es el resultado de la acción social durante su historia.

Ambos tienen como objeto la regulación de la conducta personal tras el cambio de pensamiento producido por el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Los dos son similares en cuanto a su función mediadora por lo que, tanto el signo como la herramienta, se incluyen dentro de un todo más grande que sería la actividad mediadora.

Los seres humanos ponen en marcha los procesos de memoria con la ayuda de los signos. A ellos se recurre para la resolución de alguna operación psicológica como, en este caso, memorizar o recordar, convirtiéndose de esta manera en un instrumento mediador de la acción humana. Es por ello que a través de los signos la persona influya sobre su propia conducta y acabe modificándola en función de su objetivo.

Por lo tanto, la mediación es una manera de orientar la actividad coordinándose con el entorno (Hutchins, 2002). Tanto es así que Wertsch (1993) se refiere a las personas como “individuos que actúan con instrumentos mediadores”. Las aportaciones de Wertsch (1999) se exponen como razones que justifican esta afirmación. Según este autor toda acción mediada se caracteriza por lo siguiente:

- Lo que el autor llama “tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación”. Es lo más básico dentro de la acción mediada, sin ellos no se puede dar. Por separado no provocan nada pero juntos hacen que la acción mediada se pueda llevar a cabo.
- La multifinalidad de la acción mediada. Según esta característica la acción mediada no tiene solamente un objetivo, sino varios en conflicto. Es por ello que, como destaca el autor, si se entiende que ésta se desarrolla en función de un solo propósito no se podrá analizar de manera adecuada.
- El pasado y el futuro: toda acción mediada se sitúa en el tiempo. Las personas tienen cada una su pasado y están en constante proceso de evolución.
- Los modos de mediación posibilitan la acción pero también la limitan.
- La acción mediada se transforma por medio de los nuevos modos de acción.
- La internalización que se produce cuando uno de los agentes toma como referencia al otro y se lleva a cabo un aprendizaje social. Por lo que dominio y apropiación toman un protagonismo especial.

Así, según el mismo autor, la acción mediada siempre será social puesto que, en dicho proceso, intervienen elementos que son propios de un escenario sociocultural además de involucrar a más de una persona produciéndose así una interacción entre ellas. Por lo que la mediación necesita del contexto (universidad como escenario sociocultural) y de la interacción (alumno con otros agentes del entorno).

Según Daniels (2003) el aprendizaje y el desarrollo son procesos mediados. Es decir, que entre el comienzo y el final de uno de estos procesos existe un punto intermedio en el que existe un aspecto importante el cual va a influir en el final del mismo 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 a ese proceso.

En torno a ello, la mediación juega un importante papel entre la dificultad experimentada por el alumnado y su toma de decisiones sobre continuar o abandonar los estudios. Por lo tanto, la respuesta institucional a las necesidades estudiantiles es la mediación que la universidad realiza. La manera en la que ésta se disponga determinará el resultado final del proceso de abandono.

Para el estudio de la acción en un contexto cultural Wertsch (1993) propone la acción mediada como unidad de análisis así como los instrumentos mediadores que la persona utiliza, ya que estos solamente pueden actuar como tal siendo partes de una acción.

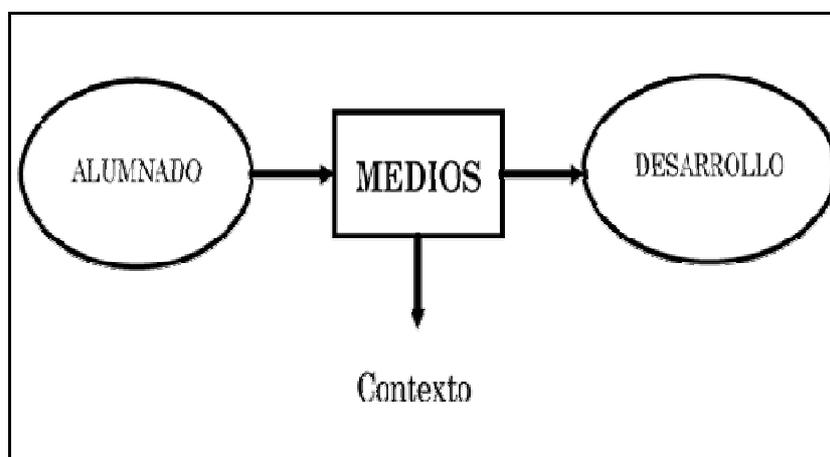


Figura 6. Esquema del constructo de mediación.

Como se puede apreciar en la figura 6 entre todo estudiante y su desarrollo existe algo que da respuesta a ese proceso. Esto es la mediación y se sirve de las herramientas que el contexto pone a su disposición.

En cuanto a los conceptos socioculturales con un alto valor a la hora de enfocar la tutorización basada en el tratamiento de la cultura como un elemento básico de la respuesta institucional frente al abandono, la mediación se compone de otros dos constructos de la teoría de Vygotski que se tratarán a continuación y que determinarán el resultado final de ésta, concretamente, internalización y privilegiación.

3.2 Internalización

Otro constructo muy a tener en cuenta en la cuestión que se trata sería el de interiorización o internalización. Según Vygotski el conocimiento no es algo que se traspase sino que 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 llama internalización. Es decir, convertir lo social en individual. El funcionamiento psicológico está determinado por la realidad social siendo la internalización el proceso por el cual la persona experimenta ese trasvase de lo externo a lo interno (Wertsch, 1988; Vygotski, 1990). Es por ello que gracias al proceso de internalización la personalidad y la conducta del individuo se convierten en social debido al amoldamiento conforme al ambiente que han ido teniendo mientras el hombre tomaba el entorno como referente. Es decir, la cultura sirve de modelo para que la mente individual vaya adaptando la acción al contexto en el que se desarrolla.

Para ello viene de forma muy adecuada una frase de Vygotski (1990) que señala de manera concluyente: “El medio social se convierte en el medio del comportamiento individual”.

Este proceso de interiorización de la cultura no puede darse sin la acción mediada que se señalaba anteriormente pues, es la cultura la que proporciona esos instrumentos mediadores.

Al comienzo, cualquier función psicológica superior pasa desde el exterior al interior. Es decir, del contexto a la persona por lo que toda función es primeramente social y luego individual. Es gracias a la interiorización como se consigue ese paso del plano social al interno.

Además ese paso de lo externo a lo interno no queda en un simple trasvase sino que modifica finalmente la conducta del individuo.

Es por este fenómeno por el que, como señalan De Pablos, Rebollo y Lebres (1999), a colación de este constructo aparezcan dos más que se convierten en fundamentales dentro del proceso de internalización: dominio y apropiación.

Según Leontiev (1982) los seres humanos no nacen con la cultura de un contexto asumida de manera natural sino que se encuentra en el ambiente en el que cada persona vive. La apropiación supone la asunción de esa cultura que, previamente ha sido construida históricamente, convirtiéndose así en lo que define al ser humano.

Por ello, como señala Dewey (1989) las relaciones sociales se convierten en lo más importante a la hora de transmitir esa cultura.

La apropiación se refiere al acto por el que una persona convierte en suyo algo que es compartido por los demás. Aquí se vuelve a recalcar el principio de interiorización de lo exterior (interpsicológico) a lo interior (intrapsicológico).

Por su parte el dominio hace referencia a la capacidad del ser humano para controlar las herramientas culturales que el medio le ofrece y a su grado de utilización debido a su integración en el contexto que a su vez le brinda esos elementos mediadores.

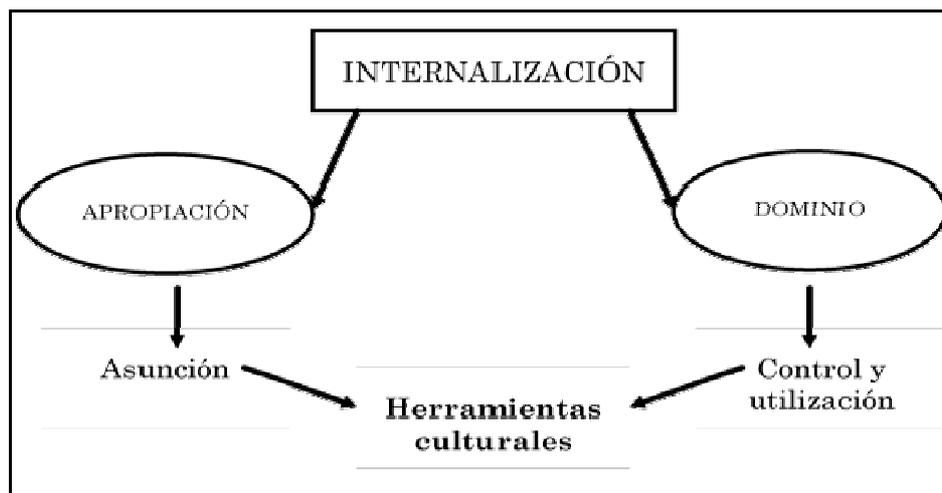


Figura 7. Esquema del constructo de internalización.

En la figura 7 se realiza una síntesis del concepto sociocultural de internalización que se compone de a) apropiación, referida a la asunción de la cultura del contexto y b) dominio, relacionado con el control y la utilización de esos elementos culturales ya asumidos.

En este sentido, se comprueba que la internalización es un constructo sociocultural con un alto poder de influencia en la mediación realizada. No obstante, el último paso de este proceso lo completa la privilegiación. Otro concepto de la teoría de Vygotski que se vuelve fundamental llegados a este punto.

3.3 Privilegiación

Finalmente, ante esa variedad de signos y herramientas que el individuo dispone como instrumentos mediadores cobra especial importancia el concepto de privilegiación.

Atendiendo a este constructo se puede advertir cómo el ser humano dispone de una multitud de instrumentos mediadores que la cultura le ofrece pero que no los utiliza todos. La persona parte del análisis de la situación y concluye el elemento mediador más adecuado a utilizar en función de aspectos como el entorno, la actividad, la eficacia reconocida, su concepción de la realidad, etc. Es decir, es consciente del abanico de elementos disponibles y prioriza el más apropiado según la situación (Wertsch, 1993). Según este autor la privilegiación supone la determinación de una jerarquía de instrumentos mediadores en la que el principio de clasificación se centra en la idoneidad, aplicabilidad y eficacia para un contexto sociocultural determinado.

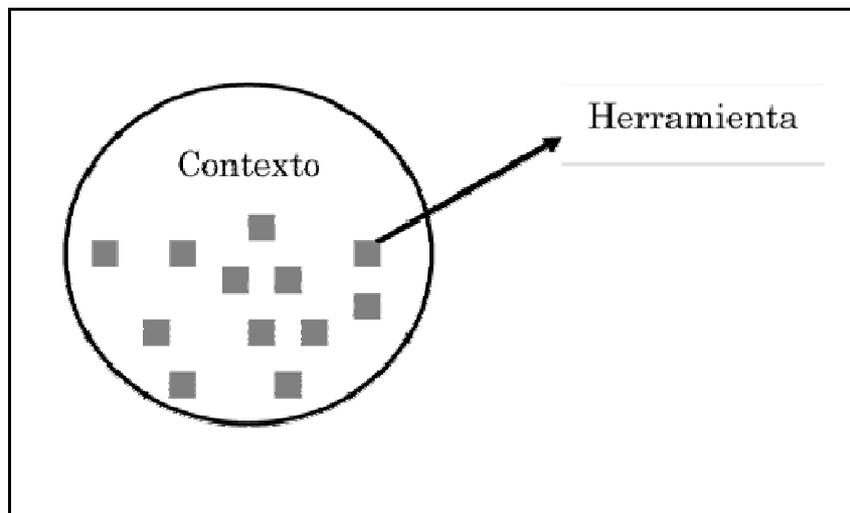


Figura 8. Esquema del constructo de privilegiación.

La figura 8 muestra el planteamiento del concepto de privilegiación que parte de la existencia de herramientas culturales aportadas por el contexto y la elección de la o las que se entienden más adecuadas.

Con respecto a lo señalado, la visión del abandono desde el enfoque de constructos socioculturales como mediación, internalización y privilegiación suponen un avance que puede dar como resultado una profundización necesaria en el tema en cuestión.

Extrapolado a este estudio, el universitario tiene la necesidad de integrarse en la nueva cultura porque es ella la que diariamente provoca esa acción y le atrae al contexto.

Según Wertsch (1999) toda acción humana está situada socio-culturalmente, sea de naturaleza individual o colectiva. Es decir, está basada en lo que aprendió de forma cultural y dentro lleva la esencia de ese ambiente determinado. Por ello, como señala el mismo autor, la acción mediada es siempre social porque en ella intervienen herramientas culturales de un contexto sociocultural. Además, es social, también, porque involucra a más de una persona por lo que se produce una interacción y una internalización. Esta visión de la acción mediada implica que el ser humano realiza su acción utilizando herramientas culturales que han sido proporcionadas por un entorno socio-cultural concreto. En este caso, se hace referencia al ámbito universitario.

Los avances en cuanto a la mediación tienen su utilidad en el análisis del abandono en la universidad al entender este fenómeno como un proceso situado en un contexto determinado. Así, al tomar lo señalado, anteriormente, en referencia a que la mediación es siempre social se deduce su relación a un escenario concreto. Por ello, el tratamiento de este constructo es importante puesto que, la eficacia de la mediación no será la misma si no se lleva a cabo de manera situada y teniendo en cuenta la cultura que la institución posee.

Igualmente, la mediación determina el resultado final del proceso de abandono. Por ello, los elementos mediadores constituirán lo más importante en la respuesta institucional personalizada que se propone al alumnado basada en la comunicación interpersonal.

Como ya se indicó, en la mediación cobran especial protagonismo otros constructos socioculturales como el de internalización. La predilección por sus dos conceptos, apropiación y dominio, se basa en su potencial a la hora de profundizar en este análisis sociocultural del proceso del abandono. En relación a lo señalado, la apropiación se vuelve fundamental porque supone que el alumnado haga suyo lo que el entorno ofrece, es decir, la cultura universitaria que caracteriza a la institución. En concreto, referentes culturales propios de la universidad como el profesorado o formas de afrontar las dificultades que puedan presentarse y su solución de una manera cercana a lo que ofrece la cultura del escenario en el que el estudiante se encuentra. Con respecto al dominio, su traslado al proceso del abandono, supone que el alumnado controle las herramientas que el medio sociocultural pone a su disposición. Concretamente, conlleva la apropiación de lo señalado anteriormente además de saber acceder y utilizar las herramientas que la universidad ofrece para la solución de las problemáticas presentadas que puedan derivar en un abandono de los estudios.

De igual forma, el concepto de privilegiación tiene sentido dentro del análisis sociocultural del abandono pues supone el culmen del proceso de mediación iniciado por la internalización en sus dos vertientes (apropiación y dominio). Además de la manera en la que este paso se realice dependerá bastante el resultado final. En este sentido, la elección por parte del alumnado de los elementos mediadores más idóneos para la resolución de la problemática presentada conllevará una toma de decisiones basada en el abandono o en la continuación de los estudios.

Esta idea va muy relacionada con la privilegiación y recalca que cuando un sujeto se decanta por un instrumento cultural determinado, esta elección lleva detrás un alto componente cultural o social. Es decir, que si la sociedad suele responder de una determinada forma ante una situación, eso derivará en que el individuo repita esos patrones de acción realizando una privilegiación equivocada dentro del nuevo contexto universitario. Con lo cual se requiere una ruptura con la carga social que el alumno trae consigo al llegar a la universidad para recibir los referentes de la nueva cultura universitaria.

Como se pudo ver, la privilegiación parte del conocimiento de herramientas culturales para la posterior elección de la que se considere más adecuada. Por lo que, en el ámbito de la educación superior será necesaria la internalización de referentes culturales propios de este nuevo contexto. El alumno tiene un abanico de referentes de ese contexto a su alcance que le sirven de apoyo para que permanezca en la universidad. El error se puede encontrar en que utilice los que no son propios de la cultura universitaria en la que se ve inmerso. La clave se encuentra en el uso de referentes culturales de su aprendizaje vital, lo que llamamos el background cultural, conjugado con los nuevos que son los propios de la cultura universitaria.

Los constructos de la teoría sociocultural tratados tienen una utilidad importante dentro del tema en cuestión que se trata en esta investigación. En este sentido la mediación juega un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento del alumnado y en la eficacia de la resolución de tareas. Y, mucho más, a la hora de tomar una decisión crucial sobre la continuación o el abandono de los estudios universitarios. Es por ello que se precise una correcta disposición de la misma. Para resolver una tarea (meta cognitiva) como la toma de decisiones entran en juego la internalización, primero, y la privilegiación, después. Determinando así la mediación.

La mediación se puede presentar de distintas maneras como el lenguaje, el funcionamiento cognitivo, algo socialmente aceptado o la respuesta institucional que la universidad aporta al problema del abandono.

Por todo lo tratado en este epígrafe parece evidente el peso que estos tres conceptos socioculturales tienen en cuanto a la contribución para el tratamiento de la variable cultural en el desarrollo de la respuesta institucional frente al abandono concretado en los procesos de tutorización al alumnado universitario.

Si, como señaló Vygotski, las funciones psíquicas superiores son una copia del entorno, se vuelve necesario conseguir que la cultura universitaria sea interiorizada por el alumno para que, de esta forma, la sociedad obtenga ese perfil de persona con una formación superior que la sociedad necesita. En concreto, la universidad como institución de la sociedad es el elemento primordial para que se produzca ese cambio o avance cognitivo en el alumnado, al tratarse de la educación superior que es el último eslabón de la cadena educativa formal.

Las aportaciones en cuanto a las funciones psicológicas superiores tienen su cabida en el ámbito de la tutoría. Ésta ayuda a desarrollarlas al tener un referente más avanzado a través de un modelo de tutorización dialógico basado en esa interacción en la que el profesorado ayuda al alumno a que avance cognitivamente. En este sentido se pone el énfasis en lo relacionado con el conocimiento de las aportaciones que el entorno ofrece así como la toma de decisiones más adecuada al contexto en el que está y en la manera de afrontar la vida universitaria cercana a esa cultura.

Partiendo de estas aportaciones se vuelve primordial el enfoque de la teoría sociocultural dentro de los procesos de tutorización en el alumnado universitario debido a que cada ámbito de la sociedad posee su cultura determinada y la educación superior no iba a ser menos. Como se pudo comprobar las aportaciones de esta corriente suponen un conocimiento adecuado de cara al análisis de una realidad con una cultura propia.

Esa cultura contribuye al avance mental de sus integrantes y la integración en la misma ayuda al éxito de sus estudiantes al utilizar referentes propios del escenario sociocultural en el que se ve inmerso y que tienen mayor potencial de ayuda frente a otros de una cultura distinta.

En este sentido se pueden resumir los motivos por los que la teoría sociocultural es una fuente útil a la hora de fundamentar los procesos de respuesta institucional a las necesidades de los estudiantes universitarios.

La influencia de la cultura. La cultura de un escenario sociocultural es ese sistema de elementos que es compartido por todos los miembros que lo componen. El nivel de asunción de los mismos determina la integración de la persona en ese escenario y la manera en la que puede resolver las dificultades presentadas va a variar en función del grado de integración en ese contexto. Por lo tanto, el conocimiento de esa cultura o el proceso de enculturación será un elemento importante a la hora de trabajar aspectos destinados al análisis y a la ayuda en las dificultades presentadas al alumnado en la universidad.

La determinación social en el desarrollo personal. Una de las aportaciones de la teoría de Vygotski es que lo externo se convierte en interno, lo social en personal. Es decir, que en el desarrollo personal del alumnado juega un papel importante la manera en la que se presenta el plano social en el que transcurre su día a día. Es por esto que, la teoría sociocultural aporte claves a la hora de comprender la manera en la que se produce ese trasvase en el que el estudiante hace suyo lo que es compartido por los demás y presentado en el escenario universitario.

La interacción como base del aprendizaje. Una vez entendida la importancia del plano social en el desarrollo individual lo siguiente es comprobar la manera en la que se produce ese aprendizaje. Esto es por medio de las relaciones personales en las que se comparte lo que luego se aprende. Todo aprendizaje es social y, para ello, necesita de la interacción entre las personas. Por ello, esta aportación de la teoría sociocultural se vuelve crucial a la hora de plantear un nuevo enfoque de respuesta institucional frente al abandono basado en la comunicación entre el alumnado y otros agentes del entorno en el que se encuentra.

La mediación: el eje central de la respuesta institucional. El proceso de tutorización es una acción mediada por los elementos culturales que el escenario sociocultural pone a disposición de las personas que lo componen. Es el medio que pone la universidad, como institución, entre el estudiante y su toma de decisiones para que ésta esté orientada al desarrollo de *engagement* en contra de actitudes cercanas al abandono de los estudios.

4. Aspectos influyentes en la integración cultural

Además de los constructos socioculturales ya citados en este texto existen otros elementos que, igualmente, se muestran como importantes a la hora de tener en cuenta la variable cultural en torno al fenómeno del abandono universitario. Su tratamiento contribuye a una comprensión de la realidad más adaptada y aporta claves interesantes para este estudio.

4.1 Background cultural

En el momento de acceso a la universidad y, por lo tanto, a un nuevo escenario sociocultural, los estudiantes llevan consigo referentes culturales aprendidos y asumidos en contextos anteriores (esto es el Background cultural). Es decir, una serie de aprendizajes culturales de los ambientes en los que antes ha estado inmerso. Sin embargo, esos elementos no son suficientes para su integración en el nuevo contexto o su enculturación en el mismo y se vuelve necesaria la aportación de los que son propios de la cultura universitaria. Debe hacer un esfuerzo por interiorizar una nueva cultura, muy distinta de la que anteriormente ha interiorizado. Por ejemplo, en el plano académico, en las exigencias intelectuales, etc., además de las interacciones sociales.

En este sentido, Wertsch (1999) señala que no siempre se utilizan las herramientas culturales que el escenario ofrece. Esto viene muy relacionado con el aspecto que se trata y evidencia la influencia que el background cultural tiene sobre el alumnado. De hecho, en la cultura universitaria se expone un amplio abanico de elementos que son diariamente rechazados por los estudiantes.

En ese momento de entrada en la educación superior el alumnado necesita aprender los elementos culturales que el escenario universitario pone a disposición y que harán que su integración sea lo más satisfactoria posible. En este sentido Cole y Scribner (1977) señalan que esos factores culturales cobran un protagonismo especial en el momento en que se decide qué procesos entran en juego en una situación concreta como, en este caso, el desarrollo de los estudios superiores.

La clave del concepto de background cultural en este estudio de investigación reside en que este elemento se convierte en un aspecto que dificulta el aprendizaje de la cultura universitaria. Por ello, es necesaria la discriminación de referentes que no son los ofrecidos por el escenario de la educación superior debido a su bajo valor en cuanto a la contribución al desarrollo de una integración satisfactoria en el contexto universitario.

4.2 El lenguaje como herramienta cultural básica

Dentro de cada cultura existen múltiples elementos que sirven para que la persona se convierta en un miembro más de ella. Por definición y uso, el más significativo dentro de un escenario social es el lenguaje. Por ello, no es de extrañar que los miembros de la escuela rusa de Vygotski se refirieran a él como “la herramienta de herramientas” (Cole, 2003).

El lenguaje es el resultado de un proceso social, la asunción de significados que son compartidos por las personas que conforman un grupo. Es esto lo que da como resultado una cultura (Bakhurst, 2002). Por lo tanto, es algo creado por ese grupo de personas inmersas en un contexto determinado.

Uno de los objetivos del lenguaje es la orientación de la persona hacia el desarrollo de algún tipo de trabajo mental (Dewey, 1989). Según Vygotski (1995) el desarrollo de la mente y del lenguaje siguen caminos distintos hasta que llega un momento en el que convergen. En ese instante “el pensamiento se hace verbal y el lenguaje, intelectual”. Por lo que, como continúa este autor, la palabra aporta un significado que es el resultado de la actividad mental.

El sentido de la utilización del método microgenético por medio de los discursos narrativos se concluye por la significación de la palabra que fue la propuesta de Vygotski para ser la unidad de análisis de la conciencia (Wertsch, 1988). Vygotski (1995) la definió como la unidad de los dos procesos (pensamiento y lenguaje) siendo su significado el aspecto que la constituye como tal y que deriva del plano mental. Por ello, como señala Leontiev (1982) el lenguaje también es una manera de pensamiento y de conciencia. Es la forma consciente de percibir la realidad y no puede existir sin el lenguaje.

En sus investigaciones Vygotski (1995) destacó que solamente analizando la palabra, tomándola como el eje del desarrollo mental, es comprobable la evolución cognitiva de la persona.

En cuanto al significado de la palabra, Luria (1985) señala que es un medio para la abstracción y la síntesis que sirve para mostrar las conexiones entre los objetos del mundo exterior. De esta forma, la palabra da la posibilidad de que el pensamiento evolucione. De ahí que se tome el lenguaje como una herramienta clave a la hora de vislumbrar un desarrollo cognitivo y cobre sentido el método de investigación basado en la narración.

Por ello el lenguaje supone el elemento potenciador del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Luria, 1984 b). Y la interacción así como la comunicación interpersonal del alumnado se vuelve fundamental en un modelo de respuesta frente al abandono que se diferencie de la oferta ya

existente y busque la personalización de las estrategias de apoyo al estudiante.

Tanto Vygotski como Luria (1984 a) coincidían en que el significado de la palabra también tenía su propio desarrollo. Esto lleva a pensar que si el pensamiento se desarrolla gracias al lenguaje y éste, a su vez, ayuda a que la mente evolucione, los cambios que experimente la palabra conllevarán un nuevo desarrollo intelectual.

En este sentido la comunicación del alumnado con agentes propios de la cultura universitaria se convierte en un aspecto fundamental a la hora de potenciar las interacciones con integrantes del entorno. Por ello, las aportaciones de Bajtín se vuelven especialmente importantes en esta cuestión. Este autor señala que el análisis del lenguaje no se puede realizar tomando como referencia una de las dos partes que intervienen en un diálogo sino que, para entender un discurso, hay que partir de que todo lenguaje en ese contexto tiene un carácter de respuesta al mismo (Bajtín, 2003). Este autor recalca que la comunicación es como una cadena en la que cada eslabón es un enunciado y que, por eso mismo, debe ser analizado en función de las partes anteriores y posteriores relacionándose entre sí y no como elementos separados.

Uno de los elementos más importantes del discurso, continúa Bajtín, es su esencia de estar orientado hacia alguien. Por ello, cuando se habla se piensa en quién va a recibir esa parte de la comunicación y se adapta a ella.

Según Edwards (1996) la manera en la que se forman tópicos del conocimiento y de la realidad así como los detalles del habla y del texto son los elementos centrales de la psicología discursiva. De entre todas las características que este autor propone, una destaca entre las demás, en concreto, la producción secuencial. Según este autor el texto es producido de forma que su significado está situado en un contexto determinado.

Cubero, Cubero, Santamaría, de la Mara, Ignacio y Prados (2008) destacan que, además de ser el causante de la construcción del conocimiento, el discurso en educación también lo es de la formación de la realidad de un mismo grupo. Con lo cual el lenguaje es revelador tanto del contexto en el que se produce y se sitúa, como de la realidad del grupo en el que se conforma.

Por todo lo señalado, se evidencia el lenguaje como la herramienta fundamental para la transmisión de la cultura universitaria en sus componentes y, por lo tanto, para la integración de los mismos en el contexto concreto. Es por ello que este elemento tenga una importancia especial en todo el proceso de enculturación de los estudiantes de educación superior.

4.3 La adaptación cognitiva al entorno

No obstante, la información que el individuo adquiere por medio del lenguaje que viene dado según el entorno tiene otro aspecto a tener en cuenta. Cole y Scribner (1977) definen la cognición como un conjunto de procesos por los que el ser humano “adquiere, transforma y utiliza” la información que recibe del contexto en el que vive. Esa información que es recibida por el individuo es la cultura que, como destaca Luria (1980) se ha ido formando a través del desarrollo social y se conserva gracias al lenguaje.

Para Leontiev (1982) la aparición de la conciencia tiene su origen en el lenguaje y en la acción, que hicieron posible, previamente, el necesario desarrollo mental. Es por esta razón por la que, acción y lenguaje se conviertan en dos elementos fundamentales en este sentido, porque la toma de conciencia precede a la enculturación en cualquier nuevo escenario sociocultural.

La integración en el ambiente no sólo contribuye al desarrollo psicológico de la persona, sino que la orienta hacia la creación de nuevas estructuras de procesos psicológicos (Luria, 2003). Es decir, a la evolución de la mente.

Como señala Luria (1980) la mente es el resultado de la historia social y, por consiguiente, se transforma cuando la práctica social cambia adaptándose a ella. Por ello, cuando el estudiante ingresa en la universidad y se ve inmerso en una nueva realidad es fundamental que su desarrollo cognitivo se adapte y, a la vez, evolucione de la mano de este nuevo contexto. Dando como resultado un nivel cognitivo más adaptado que conlleve a diferentes y nuevas formas de acción más acordes con la cultura universitaria.

Luria (1979) alude a un lenguaje interno y externo que ayudan a la mente, regulando la actividad consciente, valorando los resultados y corrigiendo errores. De esta forma se acaban creando nuevas formas de conducta. Esta aportación resulta útil a la hora de analizar cómo el alumno entiende su propia situación, valorando la experiencia anterior y el aprendizaje de la misma para cambiar su conducta y orientarla hacia unos resultados más favorables que los anteriores. Es decir, es clave para la toma de decisiones.

Por lo tanto, la integración en un contexto determinado, en este caso la universidad, conlleva un desarrollo cognitivo realizado por medio del lenguaje y adaptado a las aportaciones que el escenario pone a disposición de sus miembros para la enculturación de los mismos. Esto deriva en pautas de acción contextualizadas que son las que alejan situaciones potenciales de abandono en los estudiantes universitarios.

La teoría sociocultural de Vygotski incide en el desarrollo de la persona entendido como el resultado de una construcción en la que el elemento cultural juega un papel determinante. En este sentido, la universidad se muestra como un escenario con una cultura propia, lo cual

constata que es una variable fundamental a la hora de entender la manera en la que se produce el proceso de abandono de los estudios en la educación superior. En torno a lo señalado, la respuesta institucional frente a esta problemática, concretada en los procesos de tutorización precisa contemplar el elemento cultural debido a su importancia y a la falta de conciencia del alumnado en torno a este conocimiento fundamental para su integración en el contexto universitario. Es por ello que, la tutorización del alumnado requiera de herramientas para afrontar esta labor y, en este aspecto, se vuelven importantes los constructos socioculturales señalados a lo largo de este capítulo. No obstante, éstos se presentan como conceptos iniciales pero es necesaria la profundización en cuanto a la investigación en referencia a esta temática con el fin de descubrir más elementos importantes para el desarrollo de procesos de tutorización que tengan como meta la reducción de las tasas de abandono y el desarrollo de *engagement* de tipo social en el alumnado universitario entendiendo que, en el proceso de formación, tiene un protagonismo especial la mediación realizada por los elementos que ofrece el escenario cultural en el que se desarrolla.

En este momento del proceso cabe preguntarse ¿qué privilegian los estudiantes universitarios en esas situaciones? ¿Recurren a elementos mediadores propios de la cultura universitaria o de su background cultural? Y, por consiguiente, ¿cómo influye esa privilegiación en la mediación?

Igualmente es preciso saber si existe alguna figura en la universidad que ayude a la enculturación de los estudiantes en el ámbito de la educación superior. Un agente propio de la cultura universitaria que facilite la internalización y la privilegiación en el alumnado pues, estos dos elementos se vuelven importantes en el proceso de abandono y no se están teniendo muy en cuenta en la oferta de respuesta institucional básica que realizan las universidades.

De igual manera conviene cuestionar sobre la forma concreta en la que se realiza la internalización de la cultura universitaria en los alumnos y

alumnas. ¿Cómo llega esa realidad compartida a los estudiantes? ¿Se está realizando de manera correcta este trasvase cultural tan necesario para la integración del alumnado y su éxito en los estudios? ¿Qué es necesario para la apropiación y el dominio de las herramientas que la universidad pone a disposición del estudiante?

En este sentido, y para llevar a cabo un análisis del abandono desde la perspectiva sociocultural, se precisa de una metodología que permita conocer a nivel empírico la naturaleza pedagógica de los fenómenos que ocurren en los procesos de abandono. La necesidad de un método que profundice en los casos en los que los estudiantes viven su proceso de toma de decisiones lleva a adoptar un enfoque centrado en los aspectos micro que posibiliten el avance en cuanto a dichas cuestiones y permita conocer la realidad teniendo en cuenta a sus protagonistas así como sus propias vivencias y experiencias en torno al abandono.

5. El método microgenético

Vygotski, en la realidad en la que vivió fundamentada en los diseños experimentales, insinuó una metodología centrada en el proceso de cambio y bajo la óptica de la utilización del “microscopio” trasladado al análisis de la formación de las personas partiendo de la interacción como base fundamental para comprobar la manera en la que se va produciendo el avance y en el lenguaje como unidad de medida. En este sentido cobran especial importancia las aportaciones de Bajtín (2003) en cuanto al discurso y al lenguaje como el elemento principal del análisis de la evolución cognitiva del alumnado.

De una manera más sintética, según Wertsch (1988), Vygotski propuso tres aspectos generales para la investigación en el plano sociocultural:

- El origen social de los procesos superiores.
- La capacidad mediadora de signos y herramientas para desarrollar el pensamiento humano.
- La formulación del método genético.

A lo largo de este capítulo se ha podido comprobar la importancia de los dos primeros puntos en relación a la teoría sociocultural, sin embargo, es por medio del tercero por el que se consigue profundizar en el análisis de dichos temas.

Lacasa (1994) diferencia los conceptos de microgénesis y macrogénesis indicando que el estudio microgenético en educación se centra en el análisis de tareas de simulación o en la valoración de situaciones sociales interactivas.

Con lo cual, teniendo en cuenta lo señalado, la manera en la que el alumnado universitario hace una valoración de la situación en la que vive, tiene su origen en la sociedad y en el contexto en el que se ve inmerso.

Además existen elementos que median entre el alumnado y la toma de decisiones que están dentro de la cultura universitaria y, en un plano más amplio, de la sociedad en la que se encuentra. Y, en este sentido, se muestra predilección por el método genético porque su naturaleza se basa en el análisis de los procesos. Es por ello que, en este trabajo de investigación, se estudie la manera en la que el alumnado vive el afrontamiento de una situación adversa que pone en peligro el transcurso de sus estudios universitarios.

Esto se concreta en la toma en consideración del desarrollo microgenético porque implica los tres tipos de dominios a los que se refería Vygostki (filogenético, ontogenético e histórico-cultural). De esta manera, en el transcurso de la solución de una problemática presentada al alumnado y que pueda derivar en abandono se conjuga lo que la persona hereda de la especie por genética, lo que aprende de manera individual en el transcurso de su vida, y el aprendizaje social que realiza en interacción con los demás.

La corta vida de Vygotski no le permitió plasmar esa idea en un diseño metodológico concreto pero actualmente existe una aproximación que parte de las ideas de este autor. En este sentido el enfoque microgenético se convierte en la opción más adecuada debido a que supone una propuesta que no está centrada en el resultado final sino en el mismo proceso.

Aquí radica la idoneidad de este método, ya que puede revelar los pasos y las circunstancias que preceden a un cambio (Siegler y Crowley, 1991) como sería, en este caso, tomar la decisión de abandonar o continuar los estudios universitarios.

El análisis del micro desarrollo es una metodología caracterizada por la observación intensiva del cambio psicológico de la persona en un espacio corto de tiempo (Yan y Fischer, 2002). Por ello, la valoración de la manera en la que se ha vivenciado una situación adversa resulta útil para la aportación de información relacionada con la materia.

Variedad de investigaciones han puesto de manifiesto la aplicabilidad de la metodología microgenética para el análisis del desarrollo cognitivo durante las últimas décadas. Numerosos estudios avalan su pertinencia para investigar la manera en la que la dimensión evolutiva se hace latente (Werner, 1956; Inhelder, Ackerman-Vallado, Blanchet, Karmiloff-Smith, Kilcher-Hagedorn, Montangero y Robert, 1976; Wertsch y Stone, 1978; Karmiloff-Smith, 1979; Siegler y Crowley, 1991; Siegler y Crowley, 1992; Siegler, 1994; Fischer y Granott, 1995; Kuhn, Gracia-Mila, Zohar y Anderson, 1995; Inhelder y de Caprona, 1996; Branco y Valsiner, 1997; Fischer y Bidell, 1998).

Por un lado, destacan la diversidad de temáticas en las que se ha utilizado la metodología microgenética como los estudios de Gershkoff-Stowe y Smith (1997) sobre los cambios en el vocabulario, los ejercicios de contar de Blote, Van Otterloo, Stevenson, y Veenman (2004), el grado de utilización de la memoria (Coyle y Bjorklund, 1997), en cuanto a la atención (Miller y Aloise-Young, 1996), sobre aritmética (Siegler y Jenkins, 1989), el razonamiento científico (Kuhn y Phelps, 1982) e incluso sobre el origen ontogenético de la locomoción del ser humano al caminar (Thelen y Ulrich, 1991). En otro aspecto, se demuestra la utilidad de este método en personas de distintos rangos de edad como en niños y niñas (Adolph, 1997; Chen y Siegler, 2000; Johnson y Mervis, 1994; Schauble, 1996), adolescentes (Kuhn, García-Milá, Zohar, Andersen, 1995) o adultos (Granott, 1998).

Esta metodología abre la posibilidad de activar las estrategias mentales mediante el recuerdo de la cuestión a resolver durante un espacio corto de tiempo (Inhelder, Ackerman-Vallado, Blanchet, Karmiloff-Smith, Kilcher-Hagedorn, Montangero y Robert, 1976; Kuhn, 1995) es por esta razón por la que, se vuelve a comprobar, la utilidad de esta metodología para el presente estudio de investigación.

Según Siegler y Crowley (1991; 1992) y Siegler y Svetina (2002) la investigación microgenética se caracteriza por lo siguiente:

- Una observación desde el comienzo hasta el final del proceso.
- Alta densidad de observaciones.
- El comportamiento observado se somete a ensayos intensos para provocar procesos que dan lugar a aspectos cualitativos y cuantitativos.

Por lo tanto, partiendo de las características señaladas se pueden derivar las siguientes ventajas del análisis microgenético:

- Permite la observación directa del cambio en el mismo instante en el que se va produciendo.
- Se convierte en una herramienta para el análisis exhaustivo y preciso del desarrollo mental.
- Da la posibilidad de valorar qué aspectos influyen en dicho cambio, las condiciones en las que se produce y lo que lo determina.
- Expone la variabilidad de los comportamientos individuales ante la misma cuestión a resolver.
- Aclara los procesos mentales que cada persona utiliza viéndose así la privilegiación que realiza.
- Supone una muestra del avance cognitivo que se produciría en una situación natural y no provocada.

Como se puede comprobar, partiendo de esta forma de actuación, el análisis se vuelve exhaustivo y el nivel de información posible a disponer se agranda considerablemente.

Cuando una situación problemática aparece y se decide resolverla, el primer paso para ello es la reflexión (Dewey, 1989). El ser humano encuentra entonces en su acción y en las aportaciones del contexto, la solución a ese problema (Lave, 1991). Y es por medio de la influencia del lenguaje como se consigue una evolución de los procesos mentales (Luria, 1984).

Partiendo de esa situación propensa al abandono que el alumno experimentó, la manera más adecuada parece ser la realización de entrevistas a modo de diálogo comprobando la manera en la que el estudiante percibió e interpretó la realidad y de qué forma realiza un análisis de la situación que derivó en una decisión final de continuar con los estudios o abandonarlos.

De esta manera se analizará cómo se comporta la mente en un escenario socio-cultural como es la universidad. Y, para ello, se utilizarán las aportaciones señaladas del método microgenético.

Al recibir información de una situación a lo largo de un tiempo (entrevistas) y valorar qué elementos van interviniendo se está observando la evolución en un tiempo de esa realidad experimentada. Por ello se utiliza la metodología microgenética para el diseño de esta investigación, en concreto, estudios de casos en los que cada uno de ellos es, a su vez, un ejemplo microgenético. Igualmente, para averiguar la manera en la que lo social tiene su trasvase en lo individual, la metodología microgenética se convierte en el medio más apropiado para esta tarea (De Pablos, 2006).

Llegados a este punto conviene recordar algunos interrogantes surgidos en el desarrollo de los capítulos que componen la parte teórica de este trabajo de investigación. De esta manera, ¿qué tipo de abandono es el más desarrollado? ¿Hay situaciones o problemáticas que sean más determinantes en el abandono? ¿Se dan unas más que otras? En referencia a lo señalado, ¿existe búsqueda de apoyo? ¿Cómo se dispone? ¿Quedan problemáticas sin atender? ¿A quién se recurre? ¿El alumnado opta por la oferta de apoyo que dispone la institución? ¿Esta respuesta consigue ayudar de manera total o se requiere un apoyo más que la complemente? En caso de que el alumnado requiera de este apoyo, ¿cómo es la petición de ayuda? ¿Y la valoración que realizan los mismos? ¿Existen diferencias significativas según variables como sexo, rama de conocimiento, años estudiando, edad o nivel de estudios? ¿Qué necesidades tienen los estudiantes y los profesores

para afrontar una situación de abandono? ¿Qué elementos podrían ayudar al desarrollo de *engagement* en el alumnado universitario? ¿De qué manera se representa el alumnado frente al abandono? ¿Existe una división del proceso de abandono en fases? Si fuera así, ¿qué variables socioculturales toman parte en dichas etapas? ¿Cómo influye el nivel de desarrollo de las variables socioculturales en la trayectoria de los estudiantes en el proceso de abandono experimentado?

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA DE LA

INVESTIGACIÓN

Capítulo Cuarto

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio de investigación responde a una metodología basada en un enfoque poli-etápico. Esto se debe a que se sirve de una estructura dividida en cuatro fases que suponen una progresión en cuanto al nivel de concreción del fenómeno a tratar. De esta forma, se comienza con un análisis general de la situación del abandono en distintos niveles de concreción conforme al contexto, se continúa por la profundización en la situación vivida por el propio estudiante y se finaliza con una propuesta educativa para tratar experiencias de abandono.

En este sentido, en la primera fase del estudio se realiza un sondeo a nivel europeo para comprobar cómo se encuentra la situación del abandono en los estudiantes universitarios. Para ello se sirve de un cuestionario online en el que se tratan distintas problemáticas que inciden en este fenómeno así como la manera en la que se enfoca la ayuda en cuanto a los mismos.

En un nivel más de concreción se encuentra la segunda fase de la investigación en la que se pone el énfasis en el contexto de la Universidad de Sevilla para ver la problemática con el alumnado específico de esa realidad junto con los servicios de apoyo que ofrece la institución analizando la valoración que los usuarios hacen de los mismos. En torno a ello se utiliza un cuestionario en el que participa, de manera presencial, una amplia muestra de estudiantes de dicha institución.

Las fases anteriores responden a un diseño cuantitativo mientras que la tercera utiliza la metodología cualitativa que, en términos generales, se identifica con un diseño microgenético debido a que centra su atención en el estudio de la mente del alumnado en el proceso de abandono. Esta fase pretende ahondar en los procesos subjetivos seguidos por alumnos que hayan abandonado o valorado desistir sirviéndose de los estudios de caso. Por ello, se trata de una aproximación cualitativa con objeto de indagar en el discurso narrativo del alumnado de este perfil señalado. En este sentido participan estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la

Universidad de Sevilla, en concreto, de alumnos y alumnas de la primera promoción del Grado de Pedagogía.

En la cuarta fase se pone en marcha el sistema de orientación online que diseña STAY-IN basado en la comunicación interpersonal entre el alumnado universitario y quien le presta la ayuda para solucionar situaciones adversas con potencial de derivar en abandono de los estudios. En este caso se vuelve a dar un nuevo paso en cuanto a concreción y se utiliza un instrumento de recogida de datos en el que participa el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con situaciones problemáticas, que tomó parte de esta experiencia.

A continuación se presenta un gráfico a modo de síntesis de los correspondientes niveles de concreción a las fases del presente estudio de investigación.



Figura 9. Esquema general de los niveles de concreción de las fases de la investigación.

1. Objetivos de la investigación

La finalidad general de esta investigación es *la profundización en el estudio del abandono universitario así como la búsqueda de un nuevo enfoque de respuesta institucional ante esta problemática*. Para el desarrollo de la misma se plantean los siguientes objetivos científicos que se desglosarán en función de cada una de las cuatro fases del estudio.

1.1 Primera fase: Diseño descriptivo

Con este diseño se pretende obtener una visión panorámica del abandono académico de los universitarios europeos. Por ello, se espera responder a los siguientes objetivos:

1. Conocer los porcentajes de los tipos de abandono que se dan en los universitarios europeos

En la parte teórica de esta investigación pudo comprobarse que, dentro del fenómeno del abandono, existen diferentes tipos. En este sentido, tanto Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) como Elías (2008) aportaban maneras de clasificación de estas situaciones. Es por ello que, una profundización en cuanto a las experiencias relacionadas con los cambios de titulaciones o el abandono final de los estudios del alumnado universitario europeo, sea conveniente en relación al conocimiento de esta situación.

2. Identificar las problemáticas que el alumnado europeo señala como determinantes del abandono universitario

Es fundamental, para conocer cómo se expone el abandono, averiguar aquellos problemas que dificultan el transcurso de los estudios y que hacen que el alumnado pueda acabar en una situación en la que valore si continuar o dar por finalizada su vida universitaria sin llegar a completar la carrera. Por lo tanto, es importante identificar las causas principales que pueden derivar en abandono de los estudios.

3. Averiguar la valoración de los tipos de apoyos a los que recurren los universitarios europeos en situaciones abocadas al abandono

La manera de afrontar una situación complicada que pone en juego el transcurso de los estudios es un aspecto importante en la profundización sobre el abandono universitario. Por ello, conocer los apoyos a los que recurren se convierte en un tema a tener en cuenta en esta investigación. En este aspecto es primordial averiguar si en esas situaciones problemáticas experimentadas, los estudiantes piden ayuda y saber a qué personas, instituciones, servicios, etc., son a los que recurren cuando se ven ante esa realidad. Igual de importante que recibir ayuda es la utilidad de la misma pues influye en la eficacia del proceso y en el resultado final de abandono o continuación de los estudios. A este respecto la comprobación de la utilidad que los estudiantes valoran sobre la ayuda que recibieron posibilitará una explicación mayor del abandono y una comprensión de las situaciones personales en cada caso. Igualmente, esta información se vuelve útil para la retroalimentación de la calidad de los servicios de orientación que las universidades ofertan y que suponen la respuesta institucional frente a la problemática del abandono.

1.2 Segunda fase: Diseño descriptivo

Para esta etapa se concreta la problemática del abandono en la Universidad de Sevilla como escenario principal. En torno a lo señalado se plantean los objetivos que se muestran a continuación:

4. Conocer los tipos de abandono que se presentan en los estudiantes de la Universidad de Sevilla

Al pasar a un siguiente nivel de concreción es necesario conocer la manera en la que el abandono universitario se distribuye, en términos porcentuales, en el contexto concreto de la Universidad de Sevilla. Es por ello que, este objetivo, se plantee averiguar la forma en la que se presentan los tipos de abandono en dicha institución.

5. Identificar problemáticas determinantes del abandono en estudiantes de la Universidad de Sevilla

En el trascurso de la vida estudiantil en la universidad se presentan multitud de trabas que dificultan la correcta rutina del alumnado en sus carreras. No obstante, es preciso valorar aquellas que se vuelven determinantes a la hora de desembocar en una situación potencial de abandono de los estudios universitarios. En este sentido, este objetivo se plantea averiguar aquellas problemáticas que tienen una relación directa con la posible interrupción de los estudios superiores.

6. Escrutar los tipos de ayuda que solicitan los estudiantes de la Universidad de Sevilla

La eficacia del apoyo al que recurren los alumnos y alumnas universitarios cuando experimentan una situación adversa que pone en entredicho la continuidad de sus estudios es una variable importante en la presente investigación. Ahondar en esta cuestión se vuelve necesario para profundizar en el fenómeno del abandono universitario y en los patrones de acción que los estudiantes siguen en este tipo de situaciones.

7. Averiguar la valoración del alumnado en cuanto al uso de los servicios de apoyo al estudiante de la Universidad de Sevilla

Las investigaciones mostradas en el capítulo segundo dejan clara constancia de la infrautilización de las actuaciones para prevenir el abandono universitario. En este sentido sería interesante averiguar la frecuencia de utilización que los estudiantes hacen sobre la oferta de servicios que aporta la universidad, además de comprobar la valoración que hacen sobre los mismos. Por otro lado, conviene realizar un análisis en función de variables (sexo, edad, rama de conocimiento, tiempo estudiando o nivel de estudios) que caracterizan la diversidad de la muestra con el fin de detectar similitudes o diferencias a la hora de comprender este fenómeno.

1.3 Tercera fase: Diseño cualitativo microgenético

En esta etapa se pone el acento en el estudio de casos de alumnos que han abandonado sus carreras o han experimentado una situación en la que se ha valorado la posibilidad de desistir. Interesa, en torno a ello, conocer los discursos que muestran la representación mental de sus experiencias, así como los procesos subjetivos que ocurren en este tipo de situaciones y, para ello, se proponen los siguientes objetivos:

8. Conocer la representación subjetiva del abandono a través de los discursos narrativos

Después de realizar una valoración de la situación del abandono tanto a nivel europeo como en la Universidad de Sevilla es importante profundizar desde una perspectiva subjetiva en base a narraciones personales para ver la postura que el alumnado aporta sobre este fenómeno. De esta manera, averiguar la forma en la que el estudiante se representa en torno al proceso de abandono supone el punto de partida de un análisis microgenético desde el punto de vista científico de esta realidad.

9. Registrar posibles etapas en los procesos de abandono

En toda situación se produce una cronología en la que se advierten momentos clave a la hora de entender el proceso desde su comienzo hasta el final valorando la relación entre las fases y la consecuencia directa de las actuaciones en cada una de ellas. Realizando un esquema de esa temporalidad podrían aparecer más elementos importantes para su análisis y comprensión. Fox (1993) destaca que en los procesos tutoriales no sólo es importante el tutor sino también el alumno. Es por ello que sea necesario estudiar lo que ocurre en la mente del estudiante cuando experimenta situaciones en las que precisa ayuda externa.

10. Identificar variables socioculturales relacionadas con la representación del abandono

En este punto interesa conocer los elementos del abandono que, desde una perspectiva sociocultural, arrojan pistas que contribuyan al crecimiento del conocimiento en torno a este tema.

En este análisis de la situación del abandono bajo la perspectiva de las aportaciones del enfoque sociocultural se convierte en muy importante el aspecto de la mediación. En concreto, valorar la manera en la que se produce la acción mediada cuando un estudiante experimenta una situación en la que debe de tomar una decisión sobre la continuidad o no de sus estudios. Es interesante la valoración de esta situación bajo esta perspectiva y centrando la atención en el constructo de la mediación por su potencial a la hora de comprender el fenómeno del abandono y para aportar posibles soluciones a la hora de afrontar esta problemática. Igualmente, ya se pudo comprobar en la parte teórica que en este concepto influyen otros dos constructos socioculturales como son internalización y privilegiación. El estudio de la manera en la que estos dos elementos se comportan ayudará a la profundización del estudio de la forma en la que se presenta la mediación dentro de los procesos de abandono.

1.4 Cuarta fase: Diseño ex-post-facto

En esta fase se pretende evaluar la propuesta de orientación online diseñada y ejecutada en base a STAY-IN. En este sentido, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, como socia de este proyecto, asume la experimentación y la evaluación de esta propuesta destinada al fomento de la inclusión universitaria. En torno a lo señalado se analizará la influencia que este enfoque de ayuda tiene sobre dos variables dependientes: la eficacia y las emociones. Por ello, se marcan los siguientes objetivos:

11. Comprobar la efectividad del servicio de orientación de STAY-IN en cuanto a velocidad de respuesta, privacidad, sensibilidad, eficacia y satisfacción general

En el transcurso del segundo capítulo se propuso una experiencia novedosa para la atención de las problemáticas que pueden derivar en abandono de los estudios. Esta se basaba en la comunicación interpersonal centrada en la interacción del alumnado con tutores por medio de las nuevas tecnologías. En este sentido, conviene comprobar la valoración que los estudiantes realizan sobre la eficacia y las aportaciones de esta práctica en cuanto a la contribución a la solución de ese tipo de situaciones adversas.

12. Verificar la potencialidad del servicio de orientación de STAY-IN para el desarrollo de bienestar, confianza, reducción de ansiedad y estrés y capacidad de afrontar las presiones de la vida estudiantil

Además de los beneficios destinados a resolver las demandas y necesidades que los estudiantes puedan exponer, la interacción online también debería contribuir a la aparición de sensaciones y emociones que ayuden al desarrollo de *engagement* en el contexto académico. Es por ello que convenga analizar los resultados que este modelo de respuesta universitaria puede aportar en cuanto al alumnado de la educación superior actual.

A continuación se presenta una síntesis de las fases y los objetivos que guían el presente estudio de investigación.

<p>La finalidad general de esta investigación es <i>la profundización en el estudio del abandono universitario así como la búsqueda de un nuevo enfoque de respuesta institucional ante esta problemática</i></p>			
<p>Primera fase: Diseño descriptivo</p>			
<p>1. Conocer los porcentajes de los tipos de abandono que se dan en los universitarios europeos</p>	<p>2. Identificar las problemáticas que el alumnado europeo señala como determinantes del abandono universitario</p>	<p>3. Averiguar la valoración de los tipos de apoyos a los que recurren los universitarios europeos en situaciones abocadas al abandono</p>	
<p>Segunda fase: Diseño descriptivo</p>			
<p>4. Conocer los tipos de abandono que se presentan en los estudiantes de la Universidad de Sevilla</p>	<p>5. Identificar problemáticas determinantes del abandono en estudiantes de la Universidad de Sevilla</p>	<p>6. Escrutar los tipos de ayuda que solicitan los estudiantes de la Universidad de Sevilla</p>	<p>7. Averiguar la valoración del alumnado en cuanto al uso de los servicios de apoyo al estudiante de la Universidad de Sevilla</p>
<p>Tercera fase: Diseño cualitativo microgénético</p>			
<p>8. Conocer la representación subjetiva del abandono a través de los discursos narrativos</p>	<p>9. Registrar posibles etapas en los procesos de abandono</p>	<p>10. Identificar variables socioculturales relacionadas con la representación del abandono</p>	
<p>Cuarta fase: Diseño ex–post–facto</p>			
<p>11. Comprobar la efectividad del servicio de orientación de STAY-IN en cuanto a velocidad de respuesta, privacidad, sensibilidad, eficacia y satisfacción general</p>		<p>12. Verificar la potencialidad del servicio de orientación de STAY-IN para el desarrollo de bienestar, confianza, reducción de ansiedad y estrés y capacidad de afrontar las presiones de la vida estudiantil</p>	

Tabla 6. Esquema general de las fases y los objetivos de investigación.

2. Metodología de investigación

La respuesta a cada una de las fases y objetivos científicos identificados anteriormente, se concreta en los siguientes diseños de investigación.

2.1 Diseño de investigación

Como ya se señaló el presente estudio utiliza distintos diseños de investigación. En este sentido, la primera fase de la investigación responde a un diseño cuantitativo de corte descriptivo.

La segunda fase emplea la metodología cuantitativa y, en concreto, el diseño descriptivo en su mayoría y, en pequeños rasgos, tratará el contraste estadístico en función de diferentes variables.

Para la tercera fase se utiliza una metodología cualitativa microgenética centrada en los estudios de casos y sirviéndose de las entrevistas como instrumento de recogida de datos fundamental. Se opta por esta modalidad debido a que en ella se pone el énfasis en aspectos que pueden ser abordados de una manera más profunda a través de experiencias concretas.

En este sentido, se entiende que su comprensión conllevará un entendimiento mayor del fenómeno en cuestión (Stake, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 1998). Según Stake (2005) lo interesante de esta modalidad es que posibilita, por medio del estudio de lo particular, entender la acción en momentos críticos. Cebreiro López y Fernández Morante (2004) inciden en la aportación de los estudios de caso a la investigación de fenómenos educativos en ver cómo las personas construyen su realidad social y que eso sólo puede hacerse con esta modalidad pues esos elementos aparecen en la argumentación de las experiencias vividas en lugar de en otros instrumentos en los que se tiende a cuantificar los fenómenos.

La cuarta fase se sirve de un diseño ex-post-facto en el que se presentan las valoraciones realizadas por los alumnos que participaron en la experiencia de interacción online para la ayuda a la resolución de los problemas planteados que podrían derivar en abandono de los estudios.

2.2 Muestreo

Siguiendo el esquema general de la investigación, el muestreo también es polietápico. De esta forma, en la primera fase participa alumnado de distintos países europeos, en total 975 estudiantes seleccionados por muestreo aleatorio por conglomerados teniendo en cuenta los grupos naturales presentados en las distintas titulaciones universitarias.

En la segunda etapa una muestra significativa de alumnos y alumnas pertenecientes a la Universidad de Sevilla que asciende a 413 participantes seleccionados por muestreo aleatorio por conglomerados de grupos naturales, en este caso, los centros propios de la institución de educación superior. En concreto, más de cuatrocientos participantes pertenecientes a los veinticinco centros propios de la universidad.

Para la tercera fase se estudian casos concretos de alumnado que abandonó sus estudios o que, tras una situación adversa, consiguió continuarlos. En este caso se orienta el foco de atención hacia la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y, concretamente, a los estudiantes de la primera promoción del Grado de Pedagogía (impartida desde el curso 2009/2010 hasta el 2012/2013) al desmarcarse esta titulación de las demás impartidas por el centro debido a su alto índice de abandono que se sitúa en el 15,65%. En concreto participaron diez estudiantes, seleccionados de manera intencionada.

En cuanto al concepto de muestra en una perspectiva cualitativa conviene aclarar la importancia de poner el énfasis en la constitución de la

misma así como en la elección correcta de los participantes frente a la representatividad que prima en las metodologías cuantitativas (Kaufmann, 2011). Concretamente, de ese alumnado resultante de la primera promoción que no había terminado sus estudios se seleccionó una muestra de diez estudiantes que representaba la máxima variabilidad en cuanto a los casos que existían en dicha población. Por otro lado, se utilizó el método por saturación al llegar a un punto en la realización de las entrevistas en que no aparecía ninguna información nueva y diferente a la ya obtenida.

Para la selección de la muestra de esta fase se tiene en cuenta la distribución de las variables propias de la población de tal manera que se seleccionan casos en los que se obtiene una muestra representativa del alumnado que no terminó sus estudios de la carrera del grado de pedagogía en su primera promoción en la Universidad de Sevilla. De esta forma resulta la siguiente:

- En cuanto a la variable de sexo participan estudiantes tanto hombres como mujeres. En concreto un 70% (7) de mujeres y un 30% (3) de hombres.
- En referencia a la edad toman parte alumnos y alumnas desde los 23 hasta los 46 años, respetando la amplitud de edad de esta población. Concretamente un 70% (7) de edades comprendidas entre 18-25, un 10% (1) del tramo de edad 26-30 y un 20% (2) de mayores de 30 años.
- Según el tipo de situación en el estudio participan tanto alumnado que abandonó sus estudios como aquellos que lo prolongaron y siguen estudiando. De esta forma resultan un 60% (6) de estudiantes que abandonaron sus carreras así como un 40% (4) de alumnado que continuó estudiando.
- En cuanto a las problemáticas experimentadas se seleccionan casos que representaran a la totalidad de la población, de esta forma participa alumnado con problemas de salud personales, de salud familiares de intensidad media y grave, problemas sociales, con los estudios, económicos, de incompatibilidad, elección equivocada,

expectativas insatisfechas y falta de sentido de la utilidad de los estudios.

En la siguiente tabla se sintetiza la muestra participante en esta fase de la investigación en la que se tienen en cuenta los estudios de casos. En ella puede verse que todos responden a dos perfiles en cuanto a la situación de abandono de los estudios. Los que tras los problemas experimentados continúan estudiando sus carreras (perfil 1) y los que desistieron (perfil 2).

	SEXO	EDAD	PEDAGOGÍA PRIMERA OPCIÓN	ABANDONO
Participante 1	Mujer	23	Sí	Perfil 1
Participante 2	Mujer	26	No	Perfil 1
Participante 3	Mujer	23	No	Perfil 1
Participante 4	Hombre	33	No	Perfil 2
Participante 5	Hombre	46	Sí	Perfil 1
Participante 6	Mujer	23	No	Perfil 2
Participante 7	Hombre	23	Sí	Perfil 2
Participante 8	Mujer	23	Sí	Perfil 2
Participante 9	Mujer	25	Sí	Perfil 2
Participante 10	Mujer	24	No	Perfil 2

Tabla 7. Esquema general del alumnado participante (cuarta fase).

En la cuarta fase la muestra parte de la población total que formó parte de la experiencia de interacción online puesta en marcha en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y supone un total de 50 participantes seleccionados por muestreo aleatorio simple.

A modo de síntesis se presenta la siguiente figura como esquema del muestreo en general del estudio de investigación realizado.

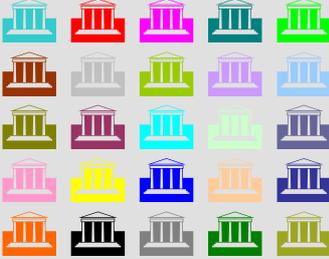
Fases	Instrumento	Muestra
Primera	Cuestionario online	 (4 países y 975 participantes)
Segunda	Cuestionario	 (25 centros de la Universidad de Sevilla y 413 estudiantes)
Tercera	Entrevista	 (10 estudiantes)
Cuarta	Cuestionario	 (50 alumnos)

Figura 10. Esquema general del muestreo.

2.3 Técnicas de recogida de datos

En relación a las técnicas de recogida de datos conviene recordar que, debido a la génesis polietápica de esta investigación, se derivan distintas maneras de enfocar este aspecto. De esta forma y, partiendo de los objetivos de investigación, en cada fase se utiliza, al menos, un instrumento de recogida de datos distinto.

Para el desarrollo de los objetivos planteados en la primera fase se diseña un cuestionario online en el que participa una muestra que asciende a un total de 975 alumnos pertenecientes a distintas universidades de España, Hungría, Inglaterra e Italia. El instrumento de recogida de datos se compone de las partes que se muestran a continuación:

A) Datos sociológicos de la muestra

En esta parte se toman como referencia las siguientes variables: país, sexo, edad, nivel de estudios y el tiempo estudiando en la universidad.

B) Problemas experimentados

Para comenzar esta parte se pregunta por si en algún momento se ha experimentado una situación de cambio de estudios o de abandono de los mismos. Posteriormente, se exponen una serie de dificultades y problemáticas que pueden poner en juego el transcurso de los estudios universitarios.

C) Apoyo recibido para los problemas anteriores

Aquí se cuestiona sobre si los estudiantes realizaron alguna petición de ayuda para los problemas planteados en el punto anterior.

D) Utilidad del apoyo recibido

En este sentido se valora la utilidad de la ayuda recibida para las dificultades experimentadas.

A continuación se presenta un esquema a modo de resumen con las partes en las que se divide este cuestionario online para la primera fase de la investigación.

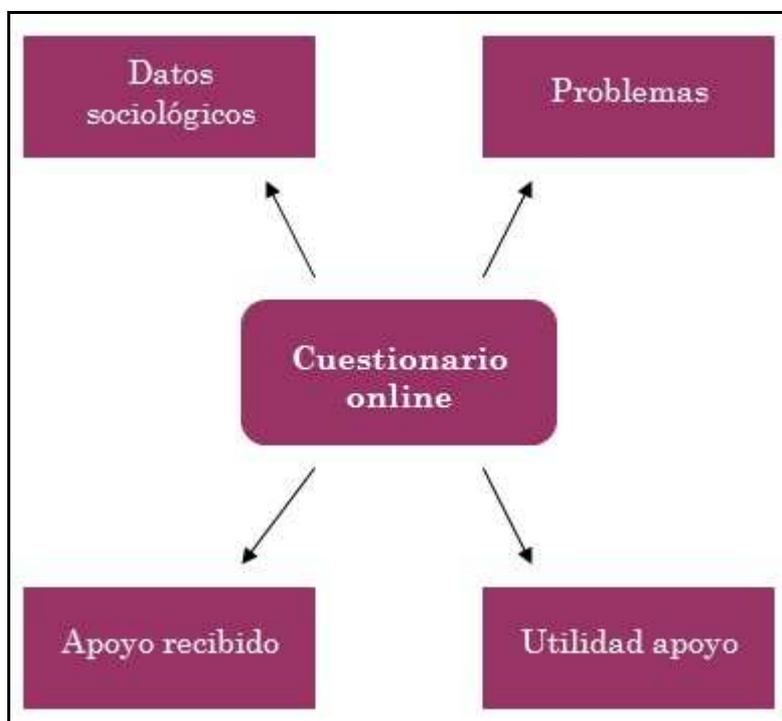


Figura 11. Esquema de las partes del cuestionario online (primera fase).

En cuanto a los objetivos relativos a la segunda fase se diseña un cuestionario *ad hoc* en el que participa una muestra representativa del alumnado de la Universidad de Sevilla. El instrumento de recogida de datos se compone de las siguientes partes:

A) Datos sociológicos de la muestra

En este apartado se tienen en cuenta una serie de variables relacionadas con la muestra participante en el estudio de investigación como son el sexo, la edad, el nivel de estudios, rama de conocimiento o el tiempo estudiando en la universidad.

B) Problemas experimentados

Esta parte empieza con una pregunta que hace alusión a situaciones de cambio de estudios o de abandono de los mismos. En cuanto a los problemas experimentados se realiza una búsqueda bibliográfica sobre los más comunes y se diseña una clasificación de los que se podrían experimentar en su máxima amplitud: discapacidad, salud, familiar, de aprendizaje, con compañeros, de relaciones externas a la universidad, sociales, de alojamiento, económicas, legales, de orientación, con los estudios, en referencia a salidas profesionales y otras en general que no se hayan nombrado.

C) Apoyo recibido para los problemas anteriores

En esta parte se pregunta por si recibieron apoyo para las problemáticas que se hayan experimentado del apartado anterior.

D) Utilidad del apoyo recibido

De igual manera que en el apartado anterior, en este se señala si el apoyo recibido para los problemas experimentados fue o no de utilidad para la ayuda a su solución.

E) Agente al que el alumnado pidió ayuda

En esta parte se pregunta sobre las personas o servicios a los que acudieron los estudiantes para recibir ayuda a sus problemas. En este sentido se muestra una lista de agentes relacionados con la cultura universitaria como el profesorado, familia, compañeros, amigos, servicios propios de la universidad, profesionales externos a la institución universitaria y otros.

F) Frecuencia de utilización de los servicios de orientación

Para esta parte se realiza un rastreo para conocer todos los servicios que oferta la Universidad de Sevilla dando como resultado las siguientes opciones: servicio para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran, de información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc., servicio de información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos, apoyo a la discapacidad, a la salud mental, a las necesidades específicas de aprendizaje, a problemáticas familiares a problemas personales, apoyo a cuestiones sociales, apoyo a la organización de la vida estudiantil, a cuestiones económicas, asuntos jurídicos, a problemas de estudio, orientación profesional y de apoyo a otras cuestiones.

G) Calificación de esos servicios

Teniendo en cuenta los servicios expuestos en la parte anterior, en esta se realizará una calificación de los mismos.

H) Opinión sobre si los servicios podrían mejorarse

En este último punto se pregunta a los alumnos y a las alumnas de la universidad sobre si, en su opinión basada en la experiencia, los servicios antes señalados podrían mejorarse.

En la siguiente figura se muestra una síntesis de las partes que componen el cuestionario que sirve como instrumento de recogida de datos para la segunda fase del estudio de investigación.

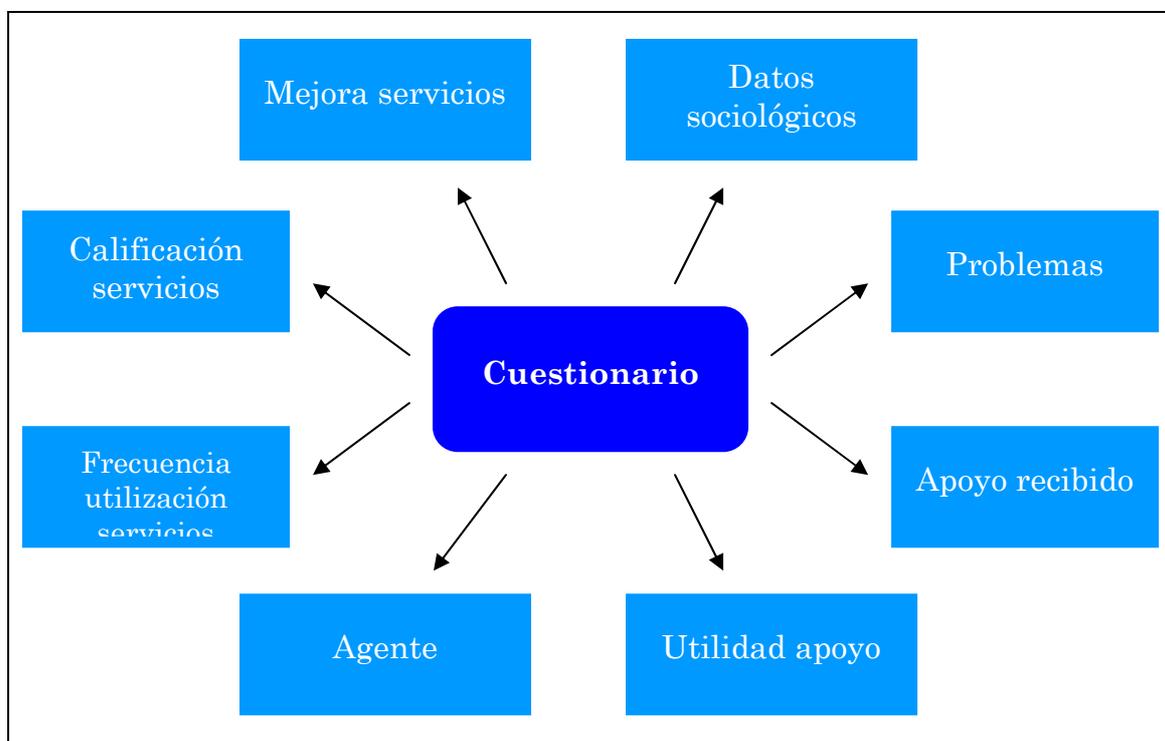


Figura 12. Esquema de las partes del cuestionario (segunda fase).

Para la consecución de los objetivos de la tercera fase se diseñan y realizan entrevistas personales a alumnos. Según Lave (1991) la manera más adecuada de observar la mente es a través de la práctica cotidiana. En ella la mente se despliega entre la acción y el entorno cultural sirviendo como nexo de unión entre la mente y el contexto en el que se desarrolla. Es por ello que, en esta tercera fase, se enfoque el estudio en averiguar los elementos que, desde una óptica sociocultural, pueden contribuir a la comprensión del abandono así como al desarrollo de estrategias para su erradicación.

Por ello, los estudios de casos serán el elemento fundamental de esta etapa y, en concreto, las entrevistas al alumnado. Para el diseño de la entrevista al alumnado correspondiente a la tercera fase del diseño metodológico se parte de la siguiente tabla en la que se puede observar la correspondencia entre cada una de sus partes.

PARTES	FINALIDAD	INDICADORES
Análisis sociocultural en cuanto a la mediación en el proceso de abandono	Conocer el nivel de apropiación de la respuesta institucional	Conocimiento de los servicios de ayuda.
	Saber el grado de dominio en cuanto a la respuesta ofertada por la universidad	Acceso a los servicios de orientación.
	Valorar la manera en la que se realiza la privilegiación	Figura a la que recurre para pedir ayuda. Motivos de esa elección. Utilidad de la ayuda recibida. Valoración de una figura propia del contexto universitario para aumentar la eficacia de la ayuda.
Valoración general de la situación en torno al abandono	Conocer el motivo por el que no ha terminado Pedagogía en el tiempo estimado	Razón fundamental de abandono o retraso de estudios. Dificultades que imposibilitan el transcurso normal de la carrera.
	Ver la fundamentación de esa toma de decisiones	Elementos que hicieron que dejara los estudios. Aspectos que posibilitaron continuar estudiando.
	Valorar la gravedad de las problemáticas	Importancia en la vida universitaria. Influencia en la vida fuera de la universidad.

Tabla 8. Esquema del diseño de la entrevista para el alumnado (cuarta fase).

La tabla 8 muestra la manera en la que se derivan los indicadores que, posteriormente, servirán de guión para la realización del estudio de casos. En torno a ello pueden comprobarse dos partes fundamentales a la hora de enfocar los datos a obtener. Por un lado el papel que juega la mediación en todo proceso de abandono y, por otro, una valoración general de la experiencia vivida en torno a esta situación. De esta forma aparecen variables interesantes para el estudio de esta cuestión que derivan en los indicadores finales que orientarán la puesta en marcha del estudio de casos.

En este sentido, son atractivos algunos aspectos como la privilegiación, dominio, apropiación, en un primer aspecto. Y, en otro, la toma de decisiones, los motivos que la fundamentan o la gravedad de los problemas experimentados.

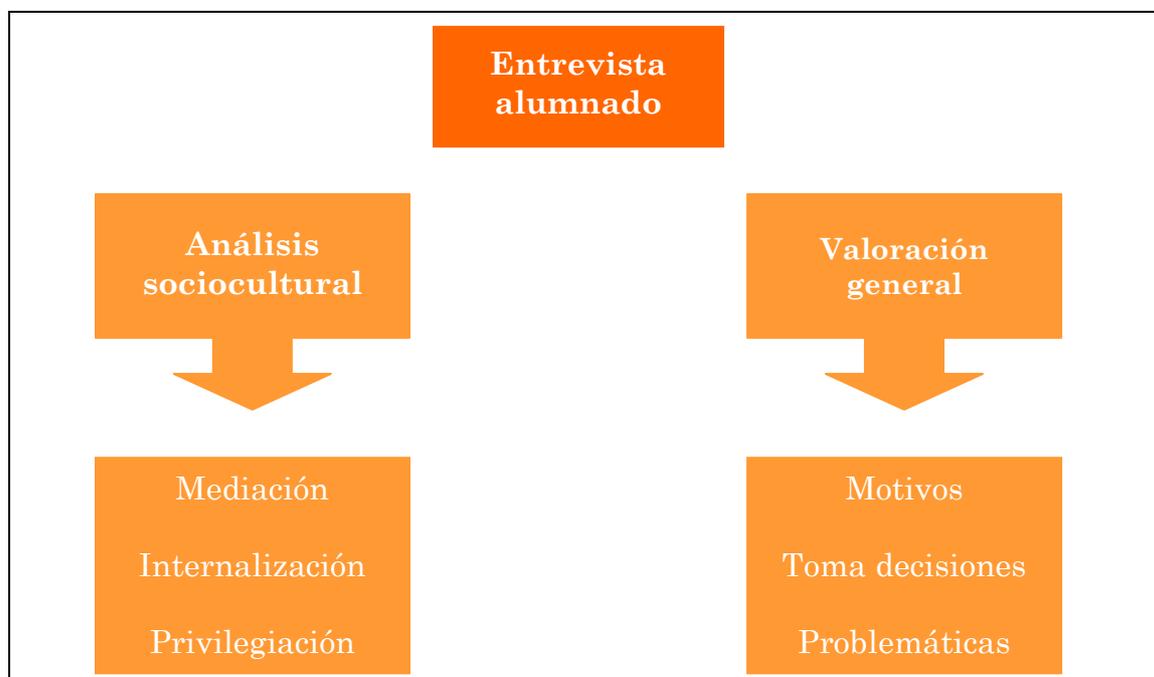


Figura 13. Síntesis de la entrevista para el alumnado (tercera fase).

En la figura 13 puede verse la síntesis realizada en función de las partes que componen la entrevista diseñada para la muestra participante en la tercera fase con respecto al alumnado.

De esta forma, el instrumento de recogida de datos se divide en dos partes, una dedicada a la realización de un análisis del proceso de abandono bajo la óptica del enfoque sociocultural de Vygotski y, otro apartado, en el que se pretende valorar, de una manera muy general, otros aspectos importantes en la vivencia del fenómeno en cuestión por parte de los estudiantes.

La cuarta fase de la investigación tiene como meta la valoración de las aportaciones que una manera de enfocar la ayuda a los estudiantes universitarios basada en la interacción online puede realizar para erradicar las tasas de abandono. En torno a lo señalado, para la consecución de los

objetivos que hacen referencia a la presente fase del estudio se parte de la experiencia de ayuda online basada en la comunicación interpersonal del estudiante y el tutor que dispone la plataforma web que aporta STAY-IN como ya se señaló en la parte teórica de esta investigación. Para ello se diseña un cuestionario con los siguientes aspectos en los que se realizan preguntas breves a modo de escala de estimación sobre diez puntos que se ponen a disposición del alumnado una vez terminado el proceso de ayuda online de la plataforma que dispone STAY-IN.

- Velocidad de respuesta en la demanda.
- Privacidad obtenida en el proceso.
- Sensibilidad mostrada por el tutor o tutora.
- Nivel de eficacia al responder a la demanda.
- Satisfacción general con la ayuda recibida.
- Incremento de la sensación de bienestar.
- Aumento de la confianza.
- Reducción de las sensaciones de ansiedad y estrés.
- Aumento de la capacidad para hacer frente a las presiones de la vida estudiantil.

La figura que se presenta a continuación muestra una síntesis de los elementos más importantes que componen el cuestionario de esta cuarta fase de la investigación.

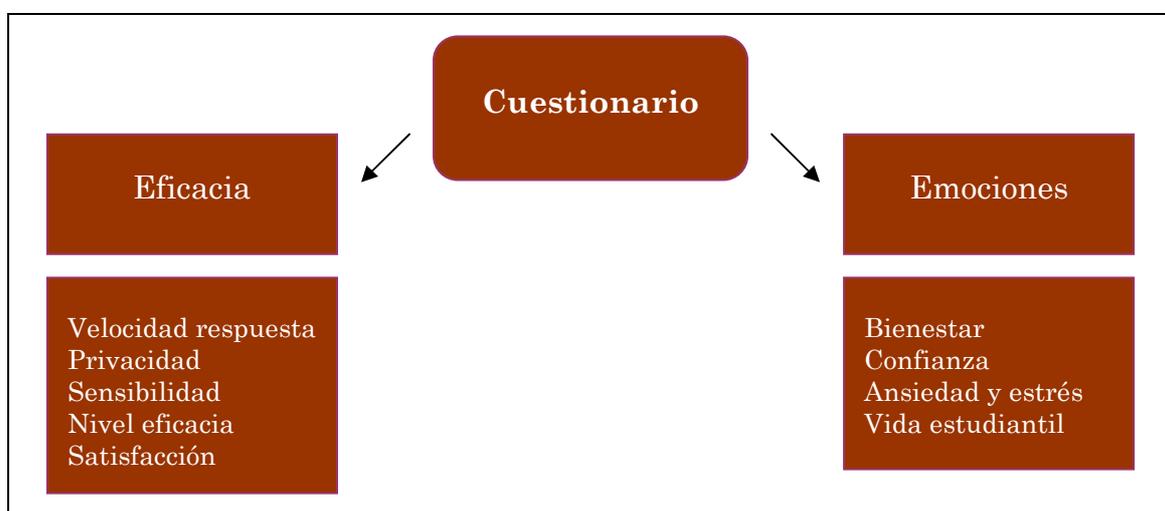


Figura 14. Esquema de las partes del cuestionario (cuarta fase).

2.4 Tratamiento de los datos

Para la primera fase la metodología empleada y el análisis de los datos responderán a un diseño cuantitativo descriptivo utilizando para ello el programa de análisis estadístico SPSS (versión 21).

La segunda fase del estudio se sirve de una metodología cuantitativa de corte descriptivo y el análisis de los datos que la conforman se basará en un diseño cuantitativo por medio del programa de análisis estadístico SPSS (versión 21).

En cuanto a la tercera fase la metodología que se usa y el análisis de los datos hacen referencia a un diseño de corte cualitativo microgenético y para ello se utiliza el programa de análisis cualitativo ATLASTI (versión 7).

En la cuarta fase tanto la metodología utilizada como el análisis de los datos obtenidos responden a un diseño cuantitativo, en concreto, ex-post-facto y se utiliza el programa de análisis estadístico SPSS (versión 21).

A modo de resumen, a continuación se presenta un esquema general del diseño de metodológico que guía el estudio de investigación.



Figura 15. Esquema general del diseño metodológico.

TERCERA PARTE

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo Quinto

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La estructura de este capítulo seguirá la secuencia de las fases correspondientes al diseño metodológico de la investigación. De esta forma se encontrarán cuatro apartados en los que se hará referencia a cada etapa de la investigación total.

1. El abandono universitario a nivel europeo

En esta etapa de la investigación se utilizó un cuestionario online para la recogida de datos. A continuación se presentan los datos sociológicos de la muestra participante en esta fase de la investigación.

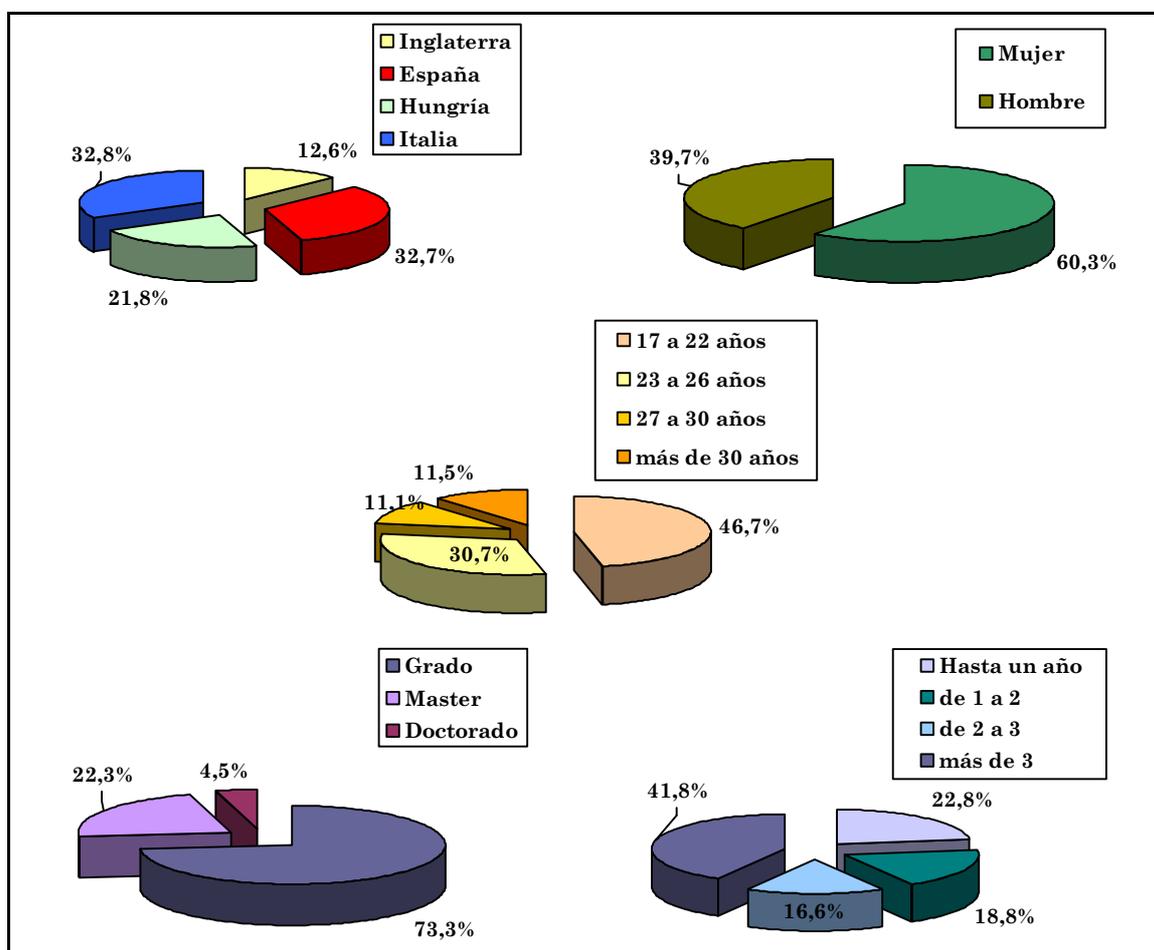


Figura 16. Sociología de la muestra participante en el cuestionario online (primera fase).

Como puede comprobarse en la figura 16, Italia y España destacan sobre Hungría seguida de Inglaterra como países participantes. En cuanto a

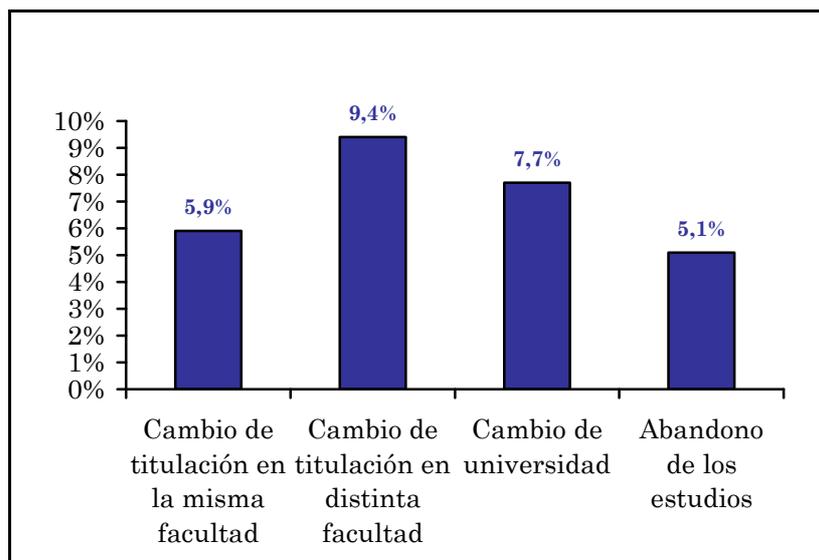
la variable correspondiente al sexo, la muestra se distribuye presentando una mayoría femenina.

Según la edad del alumnado sobresalen los estudiantes de edades comprendidas entre 17 y 22 años, seguido del tramo que va desde los 23 a los 26. Se observa que, a medida que la edad aumenta, la representación de cada grupo va descendiendo. En alusión al nivel de estudios, la muestra se distribuye con una amplia mayoría de estudiantes de grado. Conforme se va ascendiendo en nivel de estudio el porcentaje de muestra va bajando. En cuanto a los años que el alumnado lleva matriculado en la universidad se puede ver que predominan los estudiantes con una trayectoria mayor a tres años seguido del alumnado que realiza su primer curso en la universidad.

Tras realizar la caracterización de la muestra de participantes en esta primera fase de la investigación se procede a la presentación de los resultados según los objetivos planteados para esta parte.

1. Conocer los porcentajes de los tipos de abandono que se dan en los universitarios europeos

Para comenzar la discusión de los datos obtenidos en cuanto a este objetivo se presenta la siguiente gráfica que muestra los tipos de abandono de los estudiantes que participaron en la primera fase de la investigación.



Gráfica 12. Tipos de abandono (primera fase).

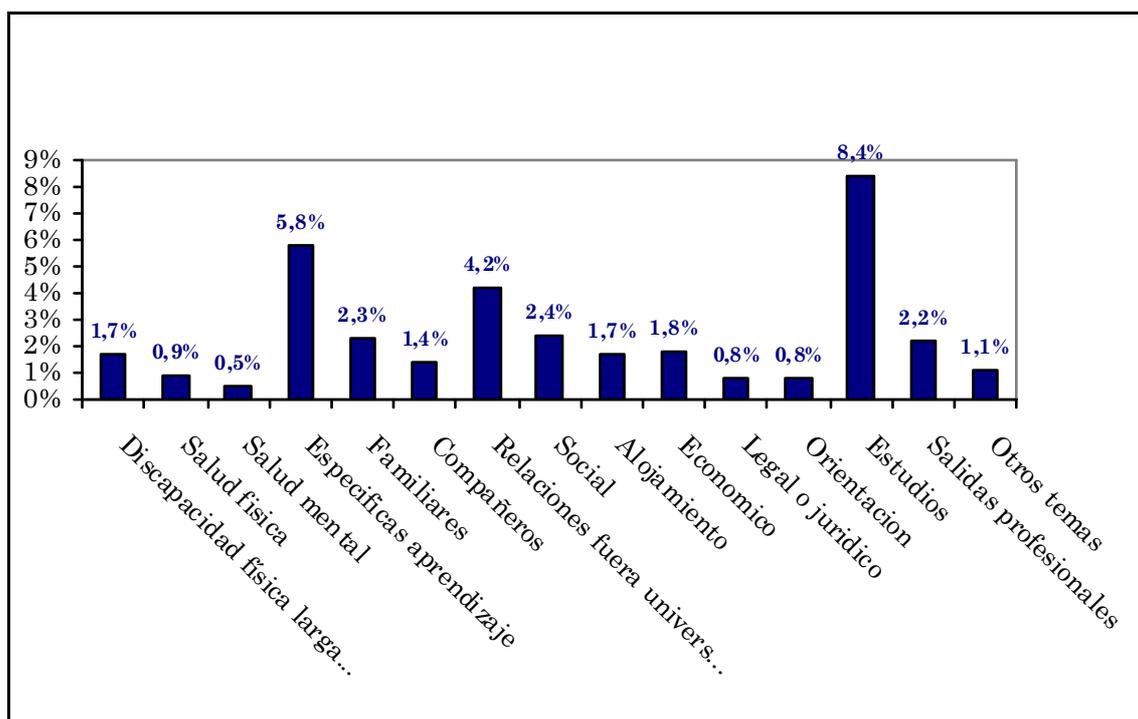
En relación a los tipos de abandono presentados se puede afirmar que los casos que se han dado en cuanto a ello muestran los cambios en las carreras y en la universidad como las situaciones preferentes. En concreto, un 23% (5,9% + 9,4% + 7,7%) del alumnado participante en esta fase presenta cambios frente a un 5,1% que afirma haber abandonado.

En este sentido, se produce más cambio que abandono, lo cual coincide con las premisas de los modelos explicativos del abandono Personal e Institucional, modelos pre, que incidían en que un componente importante en la comprensión de este fenómeno se encontraba en la mala elección de las titulaciones a cursar y en la baja formación previa. Estos aspectos influían sobremanera en el posterior cambio de titulación.

De igual manera, atendiendo a la tipología de abandono señalada por diversos autores y autoras (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Elías, 2008) se confirma que este fenómeno responde a un concepto en el que se engloban diferentes experiencias que abarcan desde el cambio hasta el abandono propiamente dicho.

2. Identificar las problemáticas que el alumnado europeo señala como determinantes del abandono universitario

En la siguiente gráfica se muestran las dificultades más importantes que los estudiantes afirmaron haber experimentado durante el transcurso de sus carreras universitarias.



Gráfica 13. Situaciones problemáticas más experimentadas (primera fase).

En cuanto a los datos obtenidos, los problemas relacionados con los estudios en sus carreras universitarias (8,4%) destacan sobre los demás, seguidos de las necesidades específicas de aprendizaje (5,8%) y las relaciones con personas externas a la universidad (4,2%). Por otro lado, las dificultades menos experimentadas se relacionan con la salud física (0,9%), aspectos legales o jurídicos y orientación (0,8%) y salud mental (0,5%).

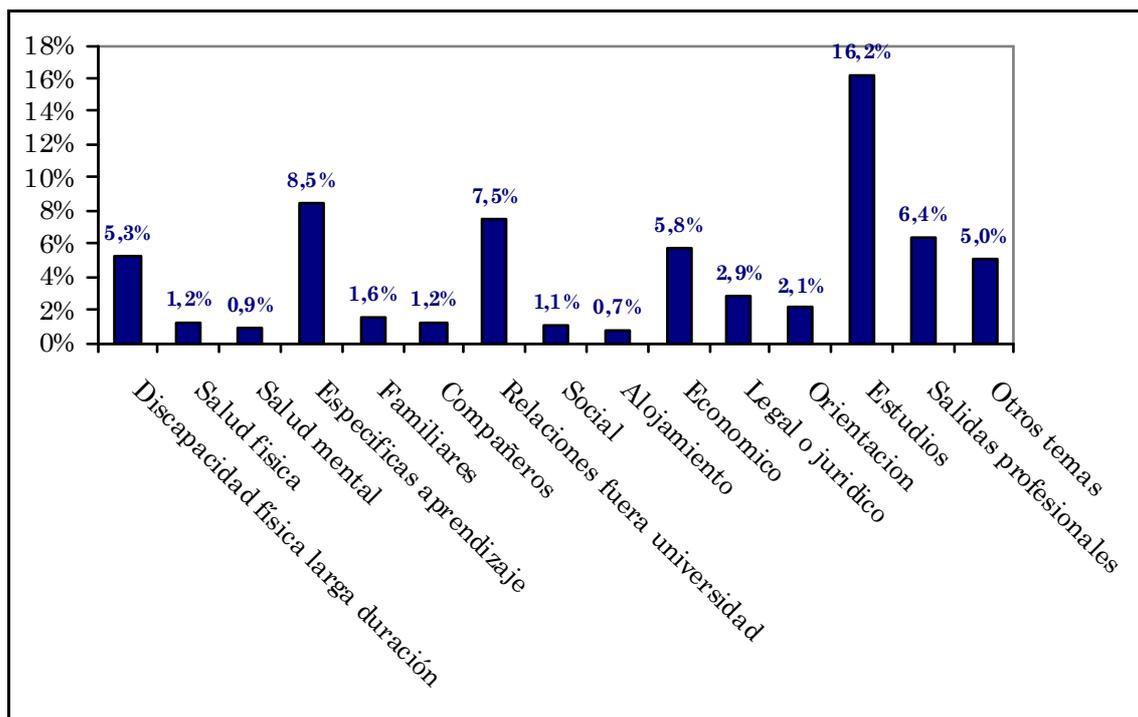
En este sentido, se comprueba la existencia de unos problemas que son más habituales dentro de la realidad universitaria del alumnado y, por lo tanto, determinantes del abandono. Con respecto a la experiencia de situaciones adversas más sufridas por los estudiantes y que pueden influir en el normal transcurso de las carreras universitarias destacan dos aspectos relacionados directamente con el estudio: necesidades específicas de

aprendizaje y problemas con los estudios. A estos dos puntos les siguen las problemáticas que hacen referencia a las relaciones externas a la universidad. La interpretación de estos datos parece dejar constancia de dos ejes de dificultades en torno al alumnado, uno dentro de la institución y relacionado con el aspecto académico y otro, externo a la universidad, que hace referencia al plano social.

De igual forma, los altos índices registrados en cuanto a dificultades relacionadas con el componente social constatan la importancia de este aspecto a la hora de explicar el fenómeno del fracaso en la universidad. Ya se señaló la conveniencia y el calado del modelo explicativo del abandono de Tinto (1975) en el que el plano social y el académico jugaban un papel importante a la hora de tomar la decisión de abandonar los estudios.

3. Averiguar la valoración de los tipos de apoyos a los que recurren los universitarios europeos en situaciones abocadas al abandono

En la siguiente gráfica puede observarse el porcentaje de ayuda pedida por el alumnado según las problemáticas experimentadas.

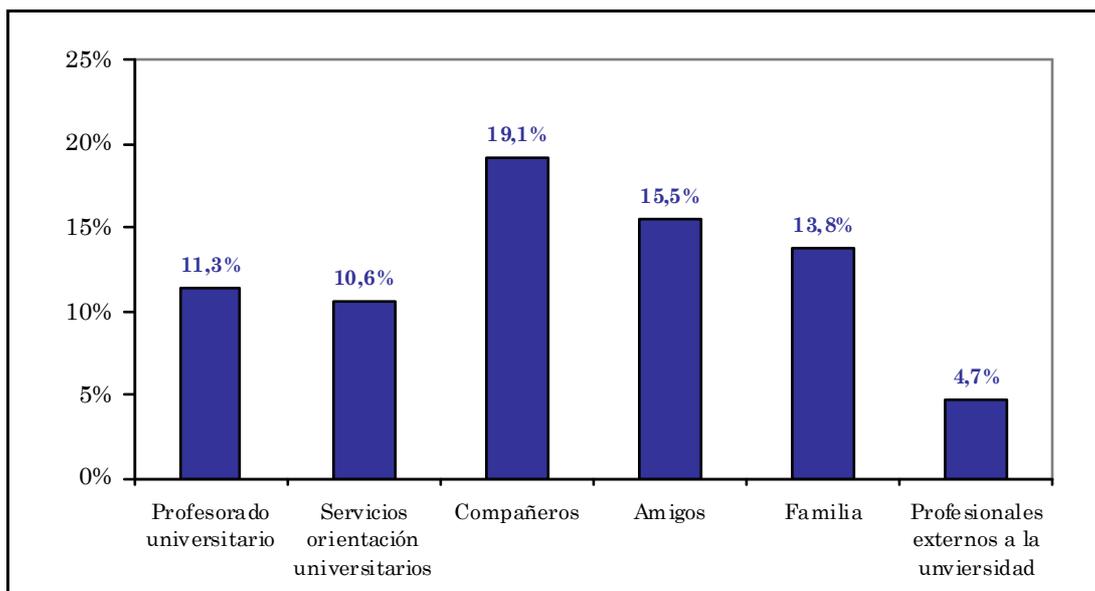


Gráfica 14. Ayuda demandada ante tales problemas (primera fase).

En este sentido puede afirmarse que el apoyo requerido se distribuye en los valores más altos para situaciones como problemas con los estudios (16,2%), necesidades específicas de aprendizaje (8,5%) y relaciones con personas de fuera de la universidad (7,5%). Por el contrario, situaciones como problemas sociales (1,1%), salud mental (0,9%) o alojamiento (0,7%) se muestran como las que menos se requiere ayuda por parte de los estudiantes.

En esta gráfica se puede comprobar cómo la ayuda demandada se distribuye de manera lógica en función de los problemas señalados en el apartado anterior. Sin embargo, los porcentajes muestran las veces que se pidió ayuda, lo cual deja constancia de la cantidad de situaciones en las que no se recurrió a ningún tipo de ayuda para solucionar los problemas. Por lo tanto, muchas de las situaciones adversas experimentadas por el alumnado se quedan sin atender.

A continuación, la siguiente gráfica expone al agente o servicios a los que los estudiantes acudieron a pedir ayuda cuando experimentaron las situaciones problemáticas.

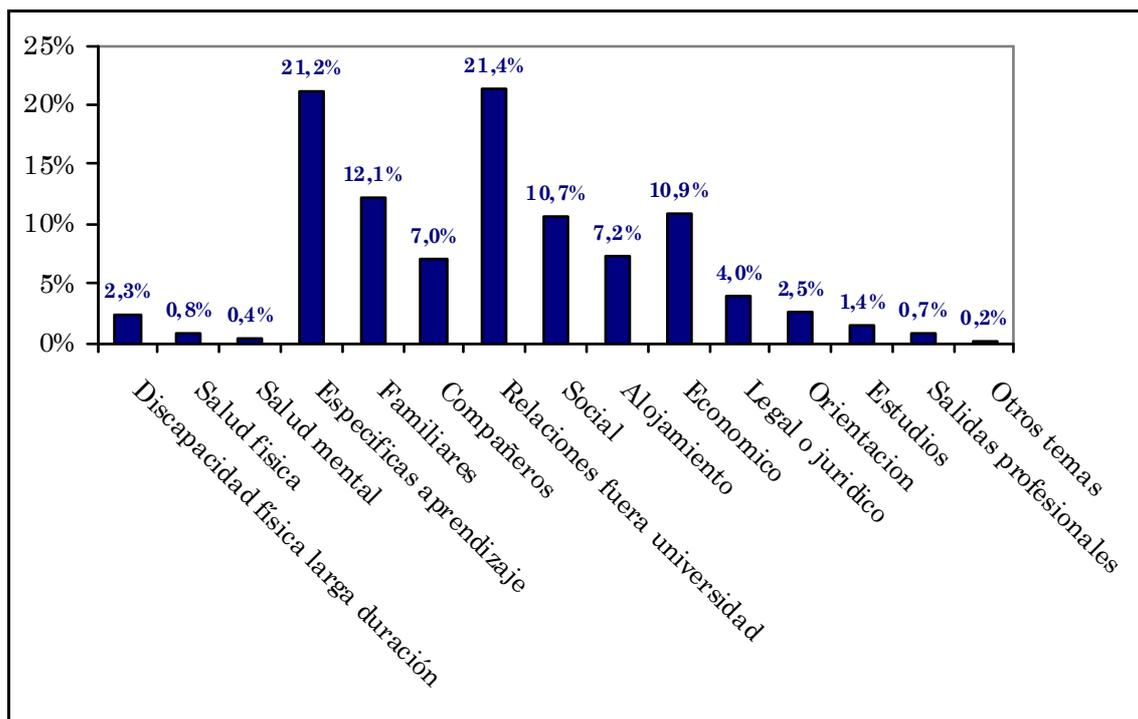


Gráfica 15. Destinatario de la petición de ayuda (primera fase).

Compañeros (19,1%), amigos (15,5%) y familia (13,8%) destacan como los agentes más requeridos por los estudiantes universitarios a la hora de buscar apoyo para afrontar las dificultades experimentadas durante sus carreras. Profesorado universitario (11,3%), servicios de orientación propios de la universidad (10,6%) y profesionales externos a la institución (4,7%) se presentan como los menos requeridos en este sentido.

Estos datos pueden indicar la existencia de dos grupos, a la hora de requerir una ayuda ante un problema, que se basan en la cercanía. Por un lado, la familia y los compañeros y amigos y, por otro, lo referente a la universidad.

La valoración del alumnado en función del apoyo recibido para las situaciones adversas sufridas durante el transcurso de sus estudios se muestra en la siguiente gráfica.



Gráfica 16. Utilidad de la ayuda recibida (primera fase).

La muestra participante asegura que fue útil el apoyo recibido para situaciones problemáticas referidas a las relaciones con personas externas a la universidad (21,4%), necesidades específicas de aprendizaje (21,2%) y dificultades familiares (12,1%) como aspectos que destacan sobre los demás. En el lado opuesto destacan por ser menos útiles apoyos en cuanto a problemas relacionados con salidas profesionales (0,7%), salud mental (0,4%) y otros temas (0,2%).

Estos datos muestran que la ayuda recibida no fue todo lo útil que debería. Esto puede deberse a que, como se pudo apreciar anteriormente, los estudiantes priorizan a agentes externos de la universidad como la familia, amigos y compañeros, frente a especialistas propios del escenario de la educación superior.

A lo largo de esta primera fase se ha podido analizar el abandono desde un primer nivel aportando datos generales del contexto europeo en cuanto a la problemática en cuestión.

En torno a ello, el abandono se muestra como un fenómeno que incluye diversas situaciones que no se consideran, propiamente, como renuncia a los estudios sin llegar a la finalización de los mismos. En concreto, en esta fase de la investigación se ha podido comprobar que, dentro de esta realidad, existe más cambio que abandono.

Aun así, existen circunstancias que provocan que se llegue a un momento de valorar si desistir en los estudios y, en esta fase, se ha podido conocer las que tienen una incidencia más importante en este sentido. Este hallazgo se vuelve interesante a la hora de planificar el tipo de respuesta que la institución debe aportar ante esta problemática. Saber que hay situaciones adversas que tienen más influencia que otras en la valoración sobre el abandono supone la priorización en cuanto a la atención de esas demandas.

En un último aspecto, es importante valorar la manera en la que, ante una situación problemática, el alumnado busca ayuda para solventarla y, en concreto, los referentes de los que se sirve para esta tarea. La interpretación de los datos muestra que, en muchos casos, no se ha realizado una demanda de apoyo, lo cual aumenta las posibilidades de abandono. No obstante, cuando sí se requiere esa colaboración se eligen a agentes cercanos al alumnado y se relevan a un segundo plano las personas que diariamente desarrollan su trabajo en la universidad.

2. La Universidad de Sevilla y el abandono

En esta segunda etapa del estudio se utilizó un cuestionario para recabar los datos. En referencia a la sociología de la muestra participante en esta fase se obtienen las siguientes aportaciones.

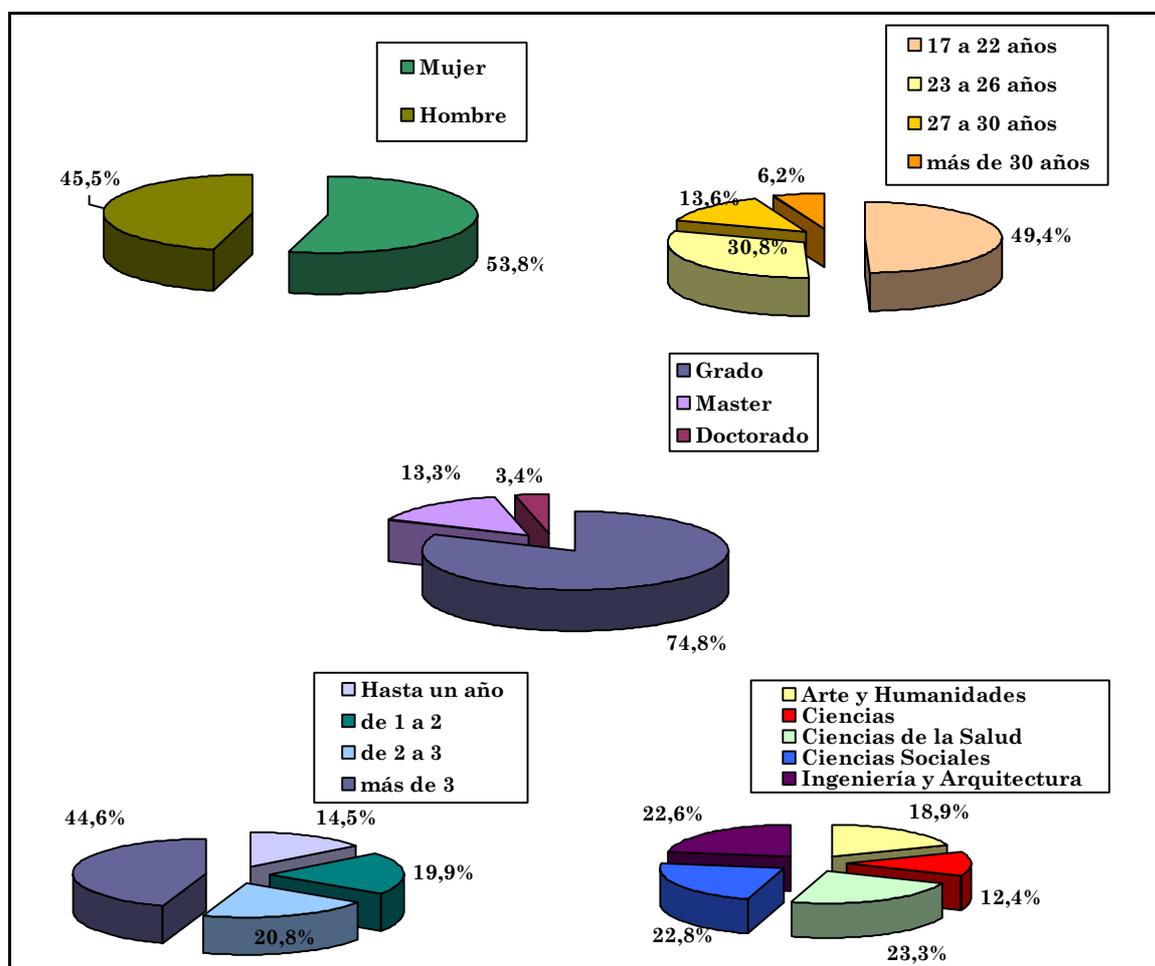


Figura 17. Sociología de la muestra participante en el cuestionario (segunda fase).

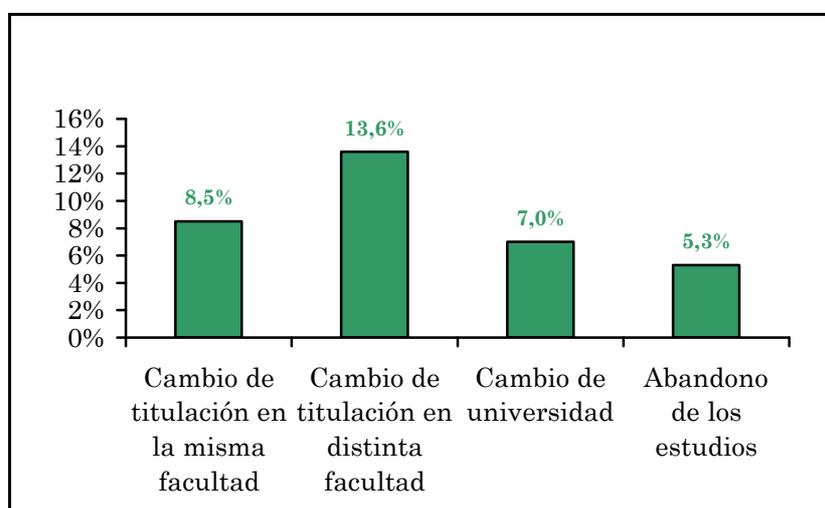
En cuanto a la variable correspondiente al sexo, la muestra se distribuye casi de la misma manera, participando algo más de alumnas que de alumnos. Si se atiende al tramo de edad se advierte un grupo que corresponde aproximadamente a la mitad de la misma, el cual responde a estudiantes de edades comprendidas entre los diecisiete y los veintidós años. Según el nivel de estudios esta muestra se caracteriza por ser, en su mayoría, alumnado de grado seguida de un pequeño grupo de estudiantes de master y otro, aún menor, de doctorado.

En referencia a los años en los que el alumnado llevaba matriculado en la universidad se puede ver que predominan los estudiantes con más de tres años de implicación en los estudios superiores. Según la rama de conocimiento a la que pertenecen los participantes en el estudio de investigación puede verse una cierta homogeneidad en cuanto a la proporción de la muestra.

Una vez presentada la sociología de la muestra que participa en esta fase de la investigación, a continuación, se exponen los resultados de la etapa correspondiente según los objetivos planteados para la misma.

4. Conocer los tipos de abandono que se presentan en los estudiantes de la Universidad de Sevilla

Los datos obtenidos en cuanto al objetivo propuesto se presentan en la siguiente gráfica que se muestra a continuación.



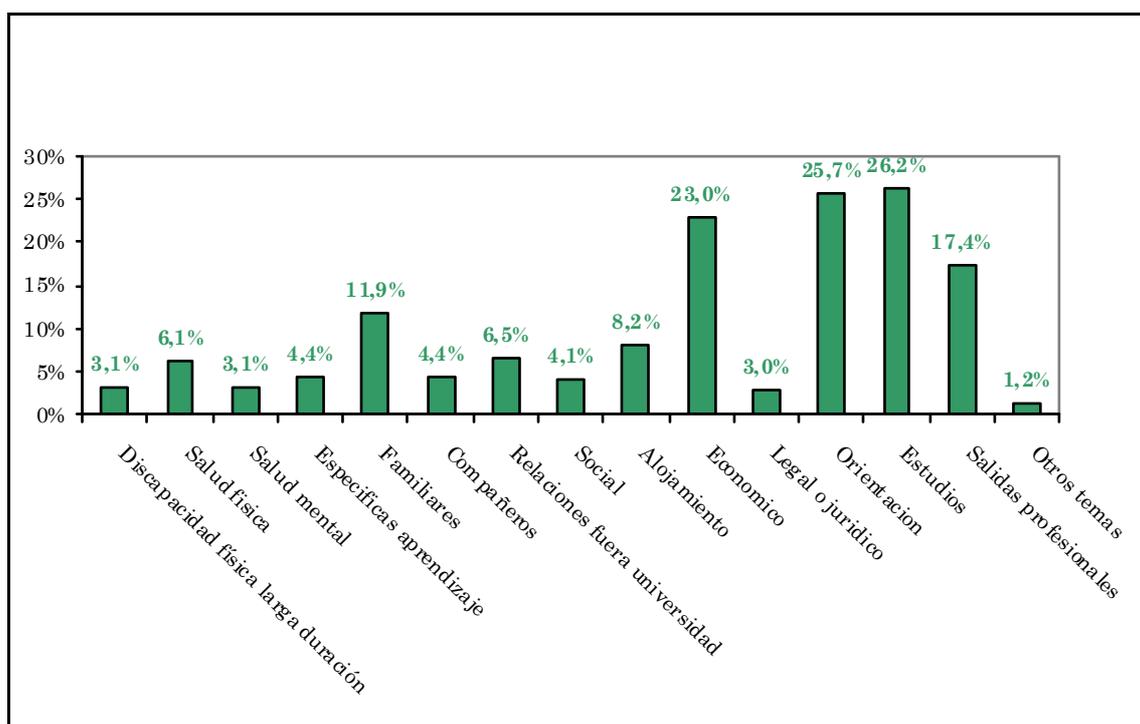
Gráfica 17. Tipos de abandono (segunda fase).

En cuanto a los tipos de abandono experimentados por los estudiantes de la segunda fase se puede comprobar que los datos coinciden, por lo general, con los obtenidos en la primera etapa de esta investigación.

En este sentido, un 29,1% (8,5% + 13,6% + 7%) del alumnado participante se distribuye en situaciones de cambio frente al 5,3% que afirma haber abandonado sus estudios. Por lo tanto, igual que ocurriera con la fase anterior, existe más cambio que abandono y éste se sitúa en unos índices similares.

5. Identificar problemáticas determinantes del abandono en estudiantes de la Universidad de Sevilla

En el abandono existen situaciones adversas que tienen más influencia que otras. En torno a ello se presenta la siguiente gráfica.



Gráfica 18. Situaciones problemáticas más experimentadas (segunda fase).

En referencia a los datos presentados destacan, en un primer grupo, los problemas relacionados con los estudios (26,2%), la orientación (25,7%) y las dificultades económicas (23%), respectivamente. En un segundo término tendrían cabida dificultades referidas a las salidas profesionales de los estudios (17,4%) y a los conflictos por temas familiares (11,9%).

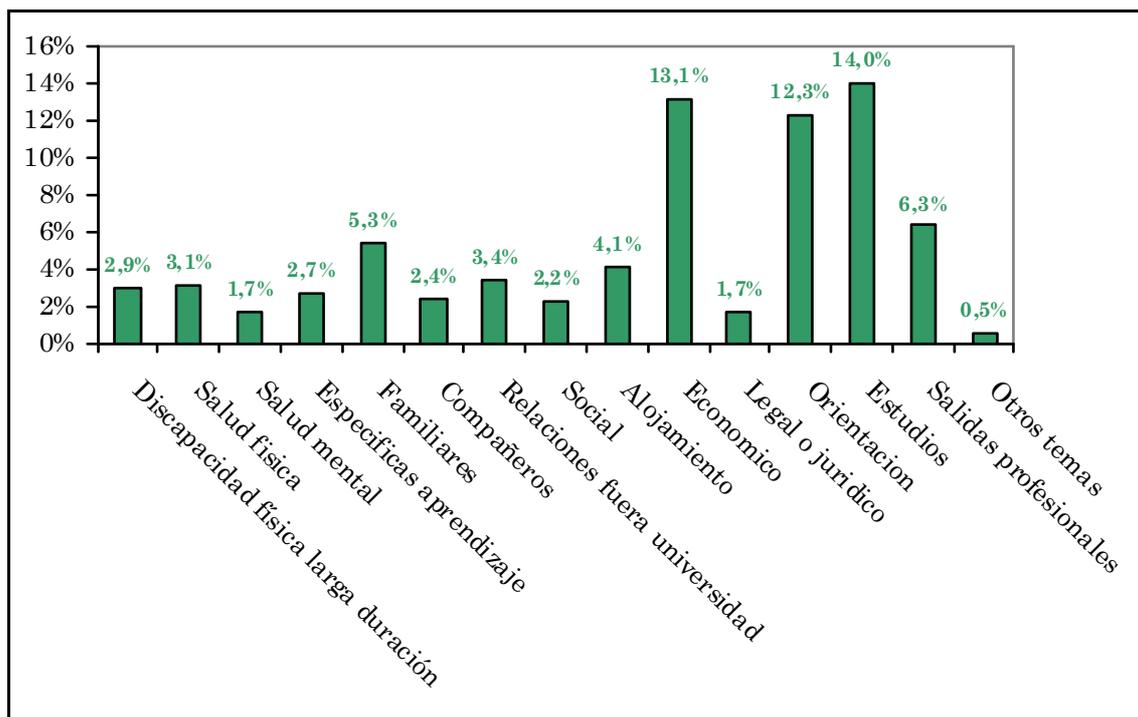
En menor medida se muestran situaciones adversas de tema legal o jurídico (2,9%) así como de salud mental (3,1%) o de discapacidad de larga duración (3,1%).

A diferencia de la fase anterior, en esta destacan las dificultades económicas como uno de los aspectos clave en el abandono de los estudios universitarios. En torno a lo señalado, se comprueba que este tipo de problemáticas aparecen en este contexto en concreto fruto de la realidad distinta a la fase anterior.

Por otro lado, los datos obtenidos en esta fase coinciden con lo recabado en la anterior en cuanto a la importancia de dos escenarios clave en cuanto a las problemáticas surgidas en este ámbito como son el académico y el social. En este aspecto, dificultades que tienen relación con los estudios y la orientación hacen referencia al primer grupo mientras que los problemas asociados a las relaciones familiares se identifican con el segundo.

6. Escrutar los tipos de ayuda que solicitan los estudiantes de la Universidad de Sevilla

Seguidamente se muestra una gráfica en la que se pueden presenciar los porcentajes relativos a los tipos de apoyo que el alumnado de esta segunda fase tuvo en cuenta para afrontar los problemas experimentados durante el transcurso de sus estudios.

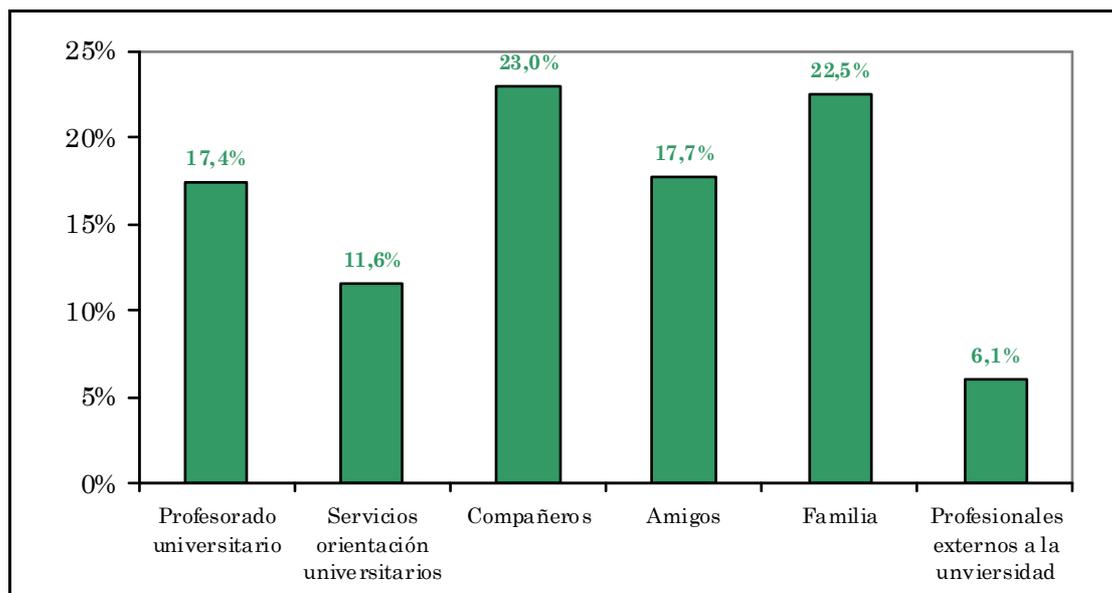


Gráfica 19. Ayuda demandada ante tales problemas (segunda fase).

La gráfica 19 presenta los porcentajes en los que el alumnado pidió ayuda para esas dificultades que señaló como prioritarias. En torno a ello, problemáticas relacionadas con los estudios (14%), el aspecto económico (13,1%) y la orientación (12,3%) se presentan como los prioritarios en cuanto al apoyo demandado. En el lado contrario se encuentran dificultades en torno a la salud mental (1,7%), aspectos legales o jurídicos (1,7%) y otros temas (0,5%) como las situaciones en las que menos se ha requerido colaboración para afrontar dichas situaciones.

Igual que en la fase anterior, estos datos muestran que los bajos índices de petición de ayuda para las problemáticas señaladas revelan la cantidad de situaciones adversas que se quedaron sin atender. Esto supone un aspecto muy a tener en cuenta por ser un elemento que no contribuye a la solución de dificultades que determinan el abandono y que, por lo tanto, conlleva el aumento en los índices de renuncia a los estudios superiores.

Seguidamente, la gráfica 20 presenta al agente o servicios que fueron requeridos por el alumnado con objeto de poner solución a situaciones potenciales de abandono.



Gráfica 20. Destinatario de la petición de ayuda (segunda fase).

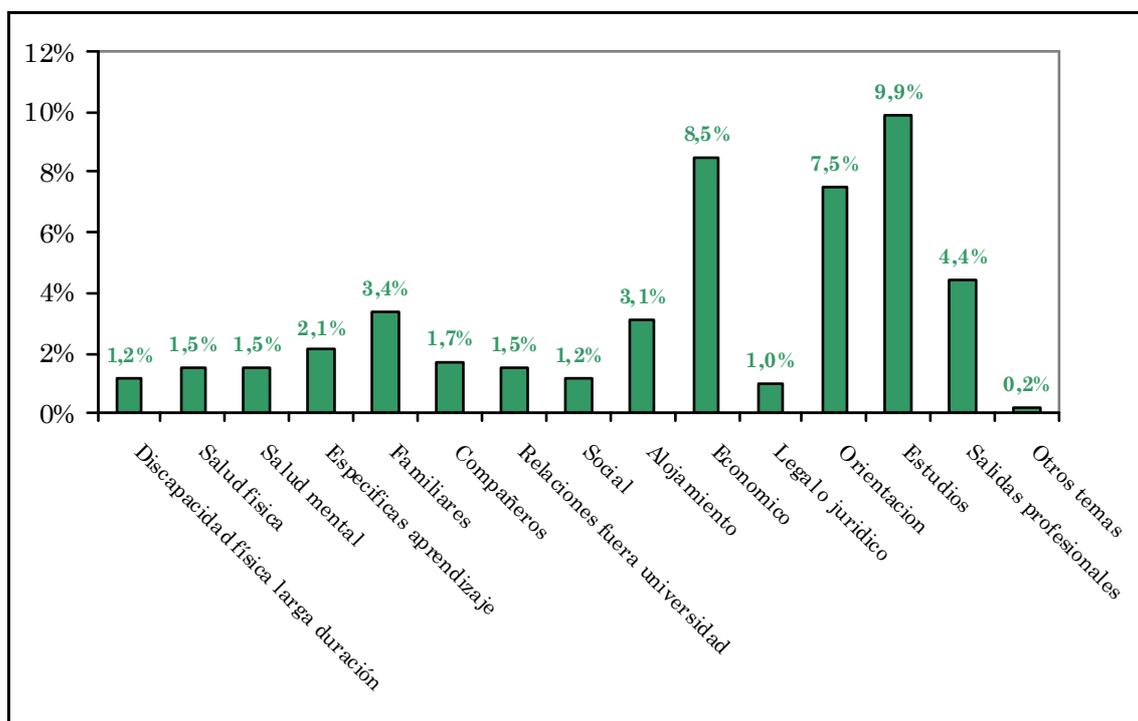
En la gráfica 20 destacan agentes como los compañeros (23%), la familia (22,5%) y los amigos (17,7%) de los estudiantes formando un primer grupo de destinatarios en cuanto al requerimiento de apoyo. En un segundo término se encuentran el profesorado de la universidad (17,4%), los servicios de orientación (11,6%) y los profesionales externos al contexto universitario (6,1%).

Estos datos coinciden con los resultados de la fase anterior en cuanto a una clara constatación de dos grupos de agentes a los que el alumnado universitario recurre en situaciones adversas que se diferencian por la proximidad.

De igual manera, cada vez parece más evidente la existencia de dos ámbitos en cuanto a este fenómeno: académico y social. Como ya se advirtiera en la clasificación de las problemáticas señaladas anteriormente, aquí se confirma la relación con los agentes a los que se recurre para obtener una ayuda.

En la parte teórica se señaló la importancia de tener en cuenta un elemento fundamental a la hora de la integración del alumnado en el contexto universitario. En este sentido, el background cultural reflejaba la predilección por elementos culturales propios de lo aprendido antes de entrar en la universidad en escenarios diferentes. Este dato se comprueba en los resultados obtenidos en las dos primeras fases de la investigación cuando se observa que, al requerir una ayuda frente a situaciones problemáticas, el alumnado prioriza a agentes propios de su entorno o cercanía por encima de los que el contexto universitario ofrece. En torno a lo señalado se evidencia que el background cultural es una realidad que contribuye a que exista un tratamiento del abandono descontextualizado del escenario universitario.

Por otro lado, la utilidad de la ayuda recibida es un aspecto que conviene tener en cuenta y, por ello, se presenta la siguiente gráfica.



Gráfica 21. Utilidad de la ayuda recibida (segunda fase).

En relación a la gráfica presentada los estudiantes afirman que la ayuda recibida fue útil, en su mayoría, para los problemas relacionados con los estudios (9,9%), el aspecto económico (8,5%) y los que hacen referencia a

la orientación (7,5%). En menor medida destacan las salidas profesionales (4,4%), los temas familiares (3,4%) y los problemas de alojamiento (3,1%). En los casos restantes la utilidad de la ayuda se muestra muy baja en relación con los demás índices mostrados.

Para la búsqueda de ayuda con el fin de solventar las dificultades presentadas durante el transcurso de los estudios se observa que los valores más altos coinciden, lógicamente, con las problemáticas experimentadas. En este sentido se comprueba una correlación entre situaciones adversas y requerimiento de ayuda para afrontarlas.

Por otro lado, se puede ver cómo en todos los casos en los que los estudiantes han sufrido situaciones adversas no siempre se ha pedido la ayuda de alguien. Es decir, el porcentaje de problemas y el de ayuda requerida no se situaba en el mismo índice, dejando constancia de que existieron muchas situaciones que no fueron atendidas porque no se pidió un apoyo.

Por el contrario, en los casos en los que sí se requiere una ayuda, el alumnado recurre en primer lugar a los compañeros y, en segunda instancia, a la familia. Esto concuerda con la visión social del abandono que se señaló antes y revela que la familia y los compañeros son un fuerte agente de apoyo al estudiante.

De igual manera, que el profesorado y los servicios de orientación de la universidad no ocupen las dos primeras plazas en cuanto a elección a la hora de requerir una ayuda por parte del alumnado señala que entre los estudiantes existe un gran desconocimiento de la cultura universitaria pues, estos dos agentes suponen una gran fuente de ayuda inmersa en el contexto cultural en el que se desarrollan los estudios.

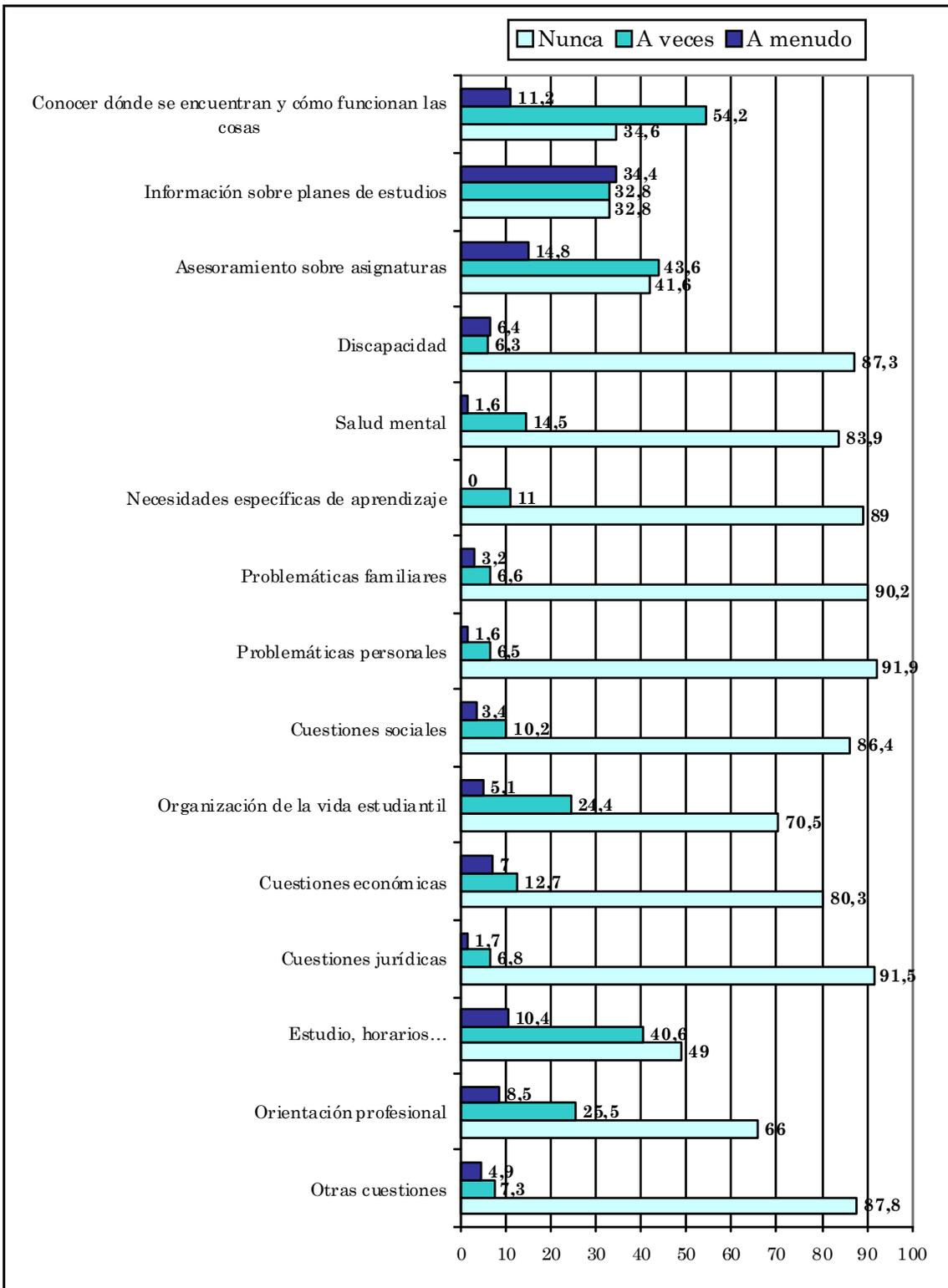
7. Averiguar la valoración del alumnado en cuanto al uso de los servicios de apoyo al estudiante de la Universidad de Sevilla

Las dos gráficas que se presentan a continuación responden a escalas de estimación en cuanto a la frecuencia del uso de los servicios de apoyo que oferta la Universidad de Sevilla (primera) y a la valoración que los estudiantes realizan sobre los mismos (segunda).

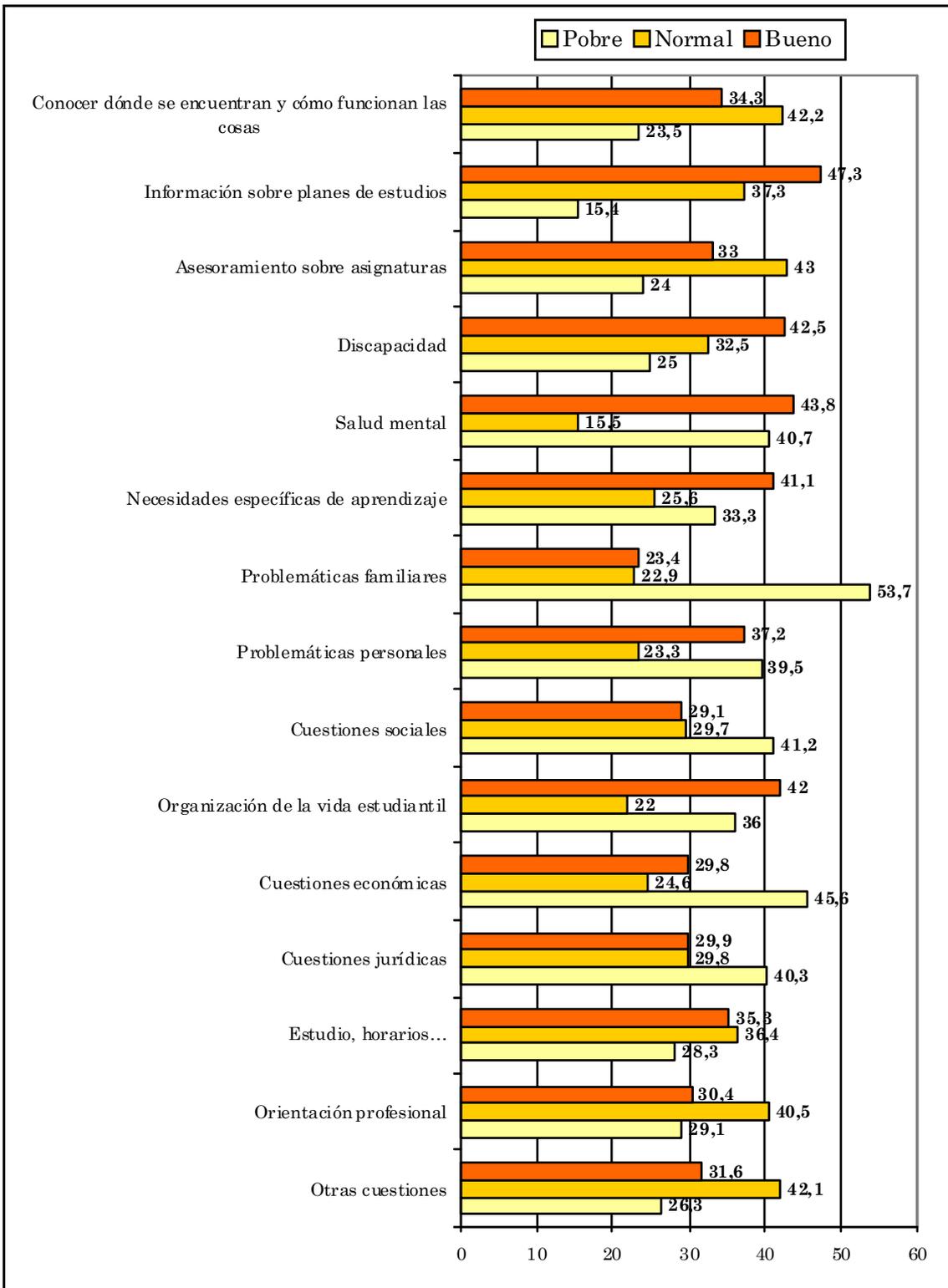
Para la presentación de estas dos gráficas conviene aclarar que las escalas tenían cinco valores pero, con objeto de una representación gráfica más visual de los resultados de esta parte, se sumaron los dos primeros valores dando como resultado el grupo “nunca” en la primera gráfica y “pobre” en la segunda., El punto medio se dejó tal y como estaba y se unieron los dos últimos valores dando como resultado el grupo “a menudo” en la primera gráfica y “bueno” en la segunda, pasando, de esta forma, de las cinco valoraciones que se exponían en el cuestionario a las tres que se muestran en este apartado.

En la gráfica 22 destaca la infrautilización de la mayoría de los servicios ofertados por la universidad al comprobarse que el grupo correspondiente a “nunca” es el que muestra los mayores porcentajes en casi la totalidad de las situaciones.

En la gráfica 23 la distribución de las respuestas se muestra de manera más repartida. No obstante destacan algunas opiniones del alumnado como las relacionadas con la valoración de los servicios de apoyo a problemáticas familiares, personales y cuestiones sociales, económicas y legales o jurídicas en las que la valoración negativa destaca sobre las demás.



Gráfica 22. *Uso de servicios de apoyo (segunda fase).*



Gráfica 23. Valoración de los servicios de apoyo (segunda fase).

Los datos obtenidos en cuanto al uso y la valoración de los servicios de apoyo que oferta la universidad muestran una opinión del alumnado basada en la baja estima y la infrautilización de los mismos. Estos datos coinciden con otras investigaciones realizadas en el mismo ámbito (González-Ramírez, Contreras-Rosado, y Reyes de Cózar, 2015). Este poco uso de la respuesta institucional frente al abandono de los estudios puede deberse a que se prioriza a otros agentes como la familia, compañeros y amigos, como pudo comprobarse en los datos anteriores.

Según las variables tenidas en cuenta en este estudio de investigación y presentadas en la parte de la caracterización de la muestra se realiza la prueba de normalidad con el siguiente resultado:

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Tiempo estudiando	,244	374	,000	,831	374	,000
Nivel de estudios	,488	374	,000	,489	374	,000
Edad	,314	374	,000	,747	374	,000
Rama conocimiento	,172	374	,000	,882	374	,000
Sexo	,366	374	,000	,633	374	,000

Tabla 9. Prueba de normalidad para las variables tenidas en cuenta (segunda fase).

En este sentido se comprueba que no existe normalidad para las variables tratadas, por lo que, se procede a realizar los contrastes estadísticos correspondientes según los resultados de la prueba anterior. Se muestran las variables que han obtenido índices con diferencias significativas.

Contraste estadístico según sexo

	Valor	gl	Sig. asintót. (bilateral)
Conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	,110(a)	2	,946
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	5,891(a)	2	,053
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	8,737(a)	2	,013
Apoyo a la discapacidad	,634(a)	2	,728
Cuestiones de salud mental (ansiedad, depresión, etc.)	,846(a)	2	,655
Necesidades específicas de aprendizaje (como dislexia)	5,241(b)	1	,022
Problemáticas familiares	3,752(a)	2	,153
Problemáticas personales	1,018(a)	2	,601
Cuestiones sociales	,024(a)	2	,988
Organización de la vida estudiantil (alojamiento)	5,490(a)	2	,064
Cuestiones económicas	,400(a)	2	,819
Cuestiones jurídicas	1,852(a)	2	,396
Problemas de estudio, con los horarios (exámenes)	6,261(a)	2	,044
Orientación profesional	3,064(a)	2	,216
Otras cuestiones	2,421(a)	3	,490

Tabla 10. Contraste estadístico Chi-cuadrado para la frecuencia de utilización de los servicios de apoyo al estudiante según el sexo (segunda fase).

	Valor	gl	Sig. asintót. (bilateral)
Conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	1,164(a)	4	,884
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	1,934(a)	4	,748
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	1,429(a)	4	,839
Apoyo a la discapacidad	8,968(a)	5	,110
Cuestiones de salud mental (ansiedad, depresión, etc.)	2,072(a)	5	,839
Necesidades específicas de aprendizaje (como dislexia)	3,599(a)	6	,731
Problemáticas familiares	2,359(a)	5	,798
Problemáticas personales	4,004(a)	5	,549
Cuestiones sociales	,965(a)	4	,915
Organización de la vida estudiantil (alojamiento)	2,860(a)	4	,582
Cuestiones económicas	4,904(a)	4	,297
Cuestiones jurídicas	3,909(a)	5	,563
Problemas de estudio, con los horarios (exámenes)	4,052(a)	4	,399
Orientación profesional	3,488(a)	4	,480
Otras cuestiones	4,125(a)	5	,531

Tabla 11. Contraste estadístico Chi-cuadrado para la calificación de los servicios de apoyo al estudiante según el sexo (segunda fase).

Al atender a los resultados de las tablas 10 y 11 es posible afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas para la frecuencia de utilización de los servicios de apoyo, en concreto para información sobre asignaturas y cursos, atención a problemas de estudio y necesidades específicas de aprendizaje. En el resto, el valor de significación es mayor que 0,05 por lo que no revelan unas diferencias para tener en consideración.

Contraste estadístico según rama de conocimiento

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót
Conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	4,811	4	,307
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	9,890	4	,042
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	9,136	4	,058
Apoyo a la discapacidad	4,964	4	,291
Cuestiones de salud mental (ansiedad, depresión, etc.)	9,791	4	,044
Necesidades específicas de aprendizaje (como dislexia)	3,502	4	,478
Problemáticas familiares	1,900	4	,754
Problemáticas personales	1,160	4	,885
Cuestiones sociales	2,805	4	,591
Organización de la vida estudiantil (alojamiento)	5,623	4	,229
Cuestiones económicas	1,647	4	,800
Cuestiones jurídicas	6,782	4	,148
Problemas de estudio, con los horarios (exámenes)	6,730	4	,151
Orientación profesional	1,967	4	,742
Otras cuestiones	1,321	4	,858

Tabla 12. Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la frecuencia de utilización de los servicios de apoyo al estudiante según la rama de conocimiento (segunda fase).

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót
Conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	1,821	4	,769
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	9,000	4	,061
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	4,099	4	,393
Apoyo a la discapacidad	8,940	3	,030
Cuestiones de salud mental (ansiedad, depresión, etc.)	3,965	3	,265
Necesidades específicas de aprendizaje (como dislexia)	10,988	3	,012
Problemáticas familiares	2,718	4	,606
Problemáticas personales	4,780	4	,311
Cuestiones sociales	3,388	4	,495
Organización de la vida estudiantil (alojamiento)	4,783	4	,310
Cuestiones económicas	5,076	4	,280
Cuestiones jurídicas	4,717	4	,318
Problemas de estudio, con los horarios (exámenes)	3,589	4	,464
Orientación profesional	15,308	4	,004
Otras cuestiones	2,048	3	,563

Tabla 13. Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la calificación de los servicios de apoyo al estudiante según la rama de conocimiento (segunda fase).

Las tablas 12 y 13 permiten afirmar la existencia de diferencias significativas estadísticamente según la frecuencia de utilización de servicios de apoyo a necesidades de salud mental y de información sobre planes de estudios así como la calificación de servicios relacionados con discapacidad, orientación profesional y necesidades específicas de aprendizaje.

Contraste estadístico según edad

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót
Conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	3,302	3	,347
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	6,288	3	,098
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	3,119	3	,374
Apoyo a la discapacidad	1,897	3	,594
Cuestiones de salud mental (ansiedad, depresión, etc.)	7,355	3	,061
Necesidades específicas de aprendizaje (como dislexia)	2,503	3	,475
Problemáticas familiares	4,555	3	,207
Problemáticas personales	4,094	3	,252
Cuestiones sociales	9,182	3	,027
Organización de la vida estudiantil (alojamiento)	5,692	3	,128
Cuestiones económicas	1,751	3	,626
Cuestiones jurídicas	3,659	3	,301
Problemas de estudio, con los horarios (exámenes)	4,196	3	,241
Orientación profesional	10,098	3	,018
Otras cuestiones	3,897	3	,273

Tabla 14. *Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la frecuencia de utilización de los servicios de apoyo al estudiante según la edad (segunda fase).*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót
Conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	,569	3	,903
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	2,360	3	,501
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	,417	3	,937
Apoyo a la discapacidad	1,029	3	,794
Cuestiones de salud mental (ansiedad, depresión, etc.)	2,608	3	,456
Necesidades específicas de aprendizaje (como dislexia)	,735	3	,865
Problemáticas familiares	1,157	3	,763
Problemáticas personales	5,426	3	,143
Cuestiones sociales	1,674	3	,643
Organización de la vida estudiantil (alojamiento)	1,587	3	,662
Cuestiones económicas	1,848	3	,604
Cuestiones jurídicas	,293	3	,961
Problemas de estudio, con los horarios (exámenes)	2,939	3	,401
Orientación profesional	4,604	3	,203
Otras cuestiones	2,051	3	,562

Tabla 15. *Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la calificación de los servicios de apoyo al estudiante según la edad (segunda fase).*

En las tablas 14 y 15 se puede comprobar que existen diferencias significativas estadísticamente al tener en cuenta la frecuencia de utilización del servicio de apoyo para la orientación profesional.

Contraste estadístico según tiempo estudiando

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót
Conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	5,952	3	,114
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	1,162	3	,762
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	6,271	3	,099
Apoyo a la discapacidad	2,075	3	,557
Cuestiones de salud mental (ansiedad, depresión, etc.)	1,205	3	,752
Necesidades específicas de aprendizaje (como dislexia)	4,660	3	,198
Problemáticas familiares	2,481	3	,479
Problemáticas personales	3,895	3	,273
Cuestiones sociales	3,150	3	,369
Organización de la vida estudiantil (alojamiento)	11,967	3	,007
Cuestiones económicas	5,300	3	,151
Cuestiones jurídicas	1,933	3	,586
Problemas de estudio, con los horarios (exámenes)	12,411	3	,006
Orientación profesional	7,031	3	,071
Otras cuestiones	1,359	3	,715

Tabla 16. *Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la frecuencia de utilización de los servicios de apoyo al estudiante según el tiempo estudiando (segunda fase).*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót
Conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	2,383	3	,497
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	4,084	3	,253
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	,752	3	,861
Apoyo a la discapacidad	8,609	3	,035
Cuestiones de salud mental (ansiedad, depresión, etc.)	4,562	3	,207
Necesidades específicas de aprendizaje (como dislexia)	1,834	3	,608
Problemáticas familiares	7,914	3	,048
Problemáticas personales	4,536	3	,209
Cuestiones sociales	5,633	3	,131
Organización de la vida estudiantil (alojamiento)	5,925	3	,115
Cuestiones económicas	9,211	3	,027
Cuestiones jurídicas	5,927	3	,115
Problemas de estudio, con los horarios (exámenes)	1,094	3	,779
Orientación profesional	2,610	3	,456
Otras cuestiones	4,739	3	,192

Tabla 17. *Contraste estadístico Kruskal-Wallis para la calificación de los servicios de apoyo al estudiante según el tiempo estudiando (segunda fase).*

Al tener en cuenta las tablas anteriores (16 y 17) es posible afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas según la frecuencia de utilización de servicios de apoyo a problemas de estudio y a dificultades en cuanto al alojamiento así como la calificación de servicios que tienen relación con el aspecto económico, familia o discapacidad.

En relación a posibles diferencias en cuanto a la frecuencia de uso y a la calificación de los servicios de apoyo ofertados por la Universidad de Sevilla es posible comprobar que sí se aprecian acciones distintas en función de variables como sexo, edad, rama de conocimiento de las titulaciones y tiempo estudiando en el momento de realizar la investigación. Por ello, estas variables tratadas influyen a la hora de la utilización de la oferta de apoyo institucional así como en la valoración del servicio prestado.

En conclusión, se aporta una visión general de la manera en la que se comporta el fenómeno del abandono de los estudios caracterizada por la presentación de una serie de problemáticas que se convierten en primordiales a la hora de actuar para solucionar esta situación indeseada. En las que juega un papel muy importante el componente social dentro de la explicación del mismo. Una vez experimentado el problema, el alumnado no recurre como primera opción a referentes propios de la universidad o a especialistas para tratar este tipo de situaciones y sí lo hace requiriendo la ayuda de agentes externos como la familia. Fruto de la elección anterior se obtiene una infrautilización de los servicios de apoyo ofertados por la universidad para el tratamiento de estas dificultades y, por consiguiente, una baja utilidad de la ayuda recibida por parte de los estudiantes. Por lo tanto, se vuelve necesaria la formación a los estudiantes en la manera correcta en la que afrontar situaciones problemáticas que pueden dificultar el transcurso normal de las carreras universitarias priorizando en elementos y agentes propios de la cultura en la que se encuentra como los especialistas ofrecidos por la institución o el profesorado. Todo ello sin excluir a agentes tan valiosos como la familia o los compañeros.

3. La microgénesis del abandono

Para el desarrollo de esta fase del estudio de investigación se tiene en cuenta un aspecto fundamental en torno a ella como es la adopción del enfoque sociocultural para el tratamiento de los datos. El proceso del abandono en sí es una microgénesis y, por ello, conviene ver cómo nace, la manera en la que evoluciona y de qué forma termina. Para ello, esta fase de la investigación se sirve de estudios de casos de alumnado que ha experimentado una situación de abandono en los que se realizan entrevistas para valorar la narración de esas experiencias. En ese proceso importa la percepción que tienen los sujetos sobre lo vivido y la detección de las variables que están actuando en todo este fenómeno para conocer la manera en la que se va formando el perfil del abandono. Para ello, se utiliza el método microgenético pero entendido como una primera aproximación a modo de exploración de esta realidad. En este sentido, se exponen seguidamente los tres objetivos que guían esta etapa de la investigación.

8. Conocer la representación subjetiva del abandono a través de los discursos narrativos

En un primer término, en esta fase se presenta dicho objetivo centrado en valorar la existencia de maneras en las que el alumnado se representa cuando experimenta una situación que puede derivar en el abandono de los estudios universitarios. Tras el análisis cualitativo de los datos referidos a la presente fase es posible afirmar que los estudiantes se representan en toda esta realidad y lo hacen, fundamentalmente, de dos maneras.

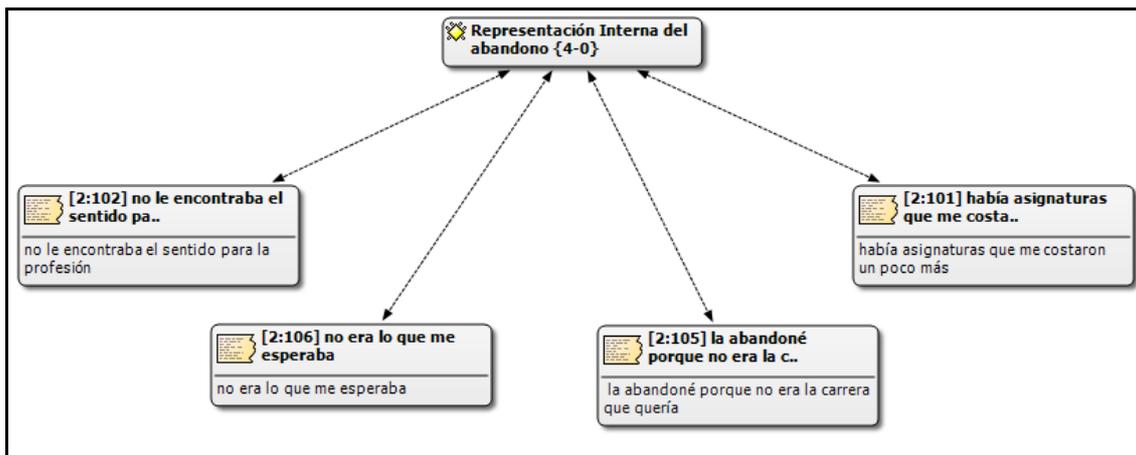


Figura 18. Representación interna del abandono (tercera fase).

En la figura 18 se pueden apreciar las distintas maneras en las que el alumnado participante en esta fase del estudio se representa, de manera subjetiva, frente al abandono universitario.

En ella destacan motivos basados en el bajo nivel académico para hacer frente a las asignaturas de la carrera, expectativas incumplidas una vez que se entra en la universidad, la elección por error de una titulación a cursar o la falta de conexión entre el estudio y su relación posterior con el ámbito laboral. En este sentido, la relación entre todas estas opciones es la visión del proceso de abandono como algo interno a la realidad del alumnado.

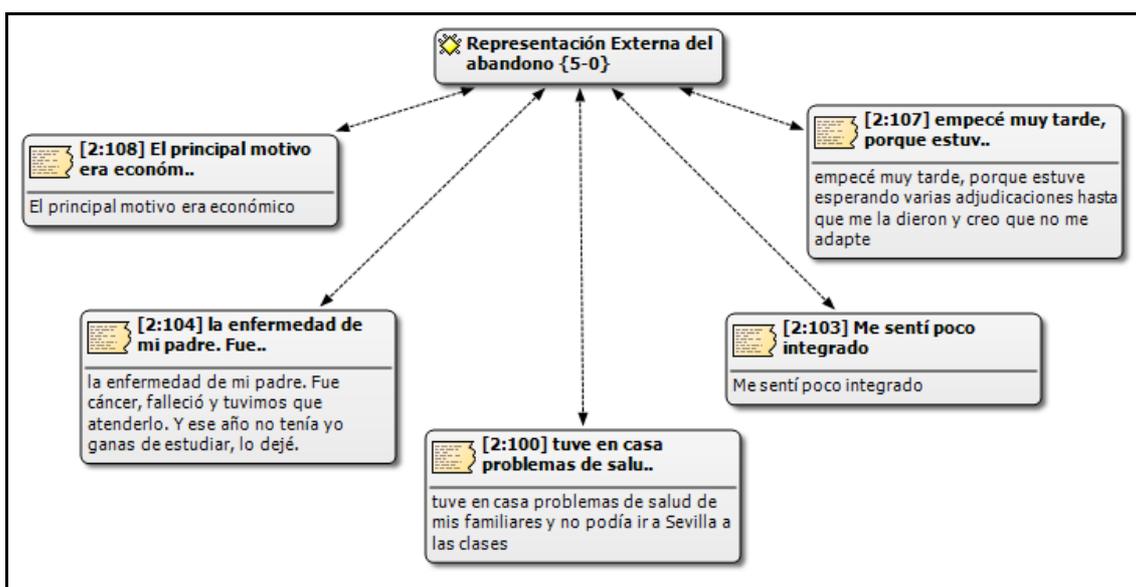


Figura 19. Representación externa del abandono (tercera fase).

La figura 19 muestra la otra modalidad de representación subjetiva del abandono centrada en los elementos externos a la visión del alumnado. En ella sobresalen aspectos como la poca integración en el contexto, los problemas de salud, las dificultades económicas o la falta de adaptación por motivos burocráticos.

El análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los alumnos y alumnas participantes en esta tercera fase del estudio de investigación muestra que existe una representación subjetiva del proceso de abandono desde el punto de vista del alumnado. En este sentido, es interesante comprobar cómo y dónde se ven los estudiantes frente a una situación problemática que pone en juego el transcurso de sus carreras universitarias. En torno a lo señalado, los datos muestran dos visiones a este respecto que se basan en el lugar en que el sujeto ocupa en dicho proceso de tal forma que se obtiene la representación interna y la externa como puede verse en la figura 20.

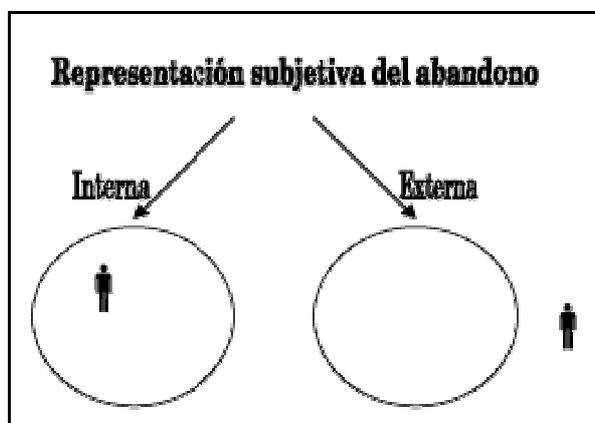


Figura 20. Representación subjetiva del abandono (tercera fase).

En la representación interna del abandono el alumnado se proyecta como un elemento que se encuentra dentro del proceso y, por lo tanto, los motivos que lo producen son controlables como el no encontrarle sentido a los estudios, el bajo nivel del alumnado frente a determinadas asignaturas, la elección errónea de la carrera o el incumplimiento de expectativas realizadas antes de entrar en la universidad. En cambio, en la representación externa los estudiantes se ven como ajenos al causante de la

situación adversa. Lo cual implica una visión del abandono como un fenómeno ajeno y en el que no se puede actuar. Por ello destacan motivos como los económicos, la falta de integración o los problemas de salud.

Este hallazgo supone el punto de partida del tratamiento de la problemática del abandono en la universidad desde una perspectiva personal y cercana a la realidad del alumnado. La existencia de dos representaciones subjetivas del proceso de abandono, de forma muy resumida, implica dos visiones en torno a la respuesta a esta situación indeseada. En este sentido, si los estudiantes adoptan una perspectiva u otra se representarán como una parte del problema o, por otro lado, de la solución, convirtiéndose, de esta forma, en un personaje protagonista para poner fin a esta realidad.

Teniendo en cuenta que el alumnado universitario representa el abandono de esta manera, este hallazgo es interesante a la hora de enfocar las acciones de los servicios de apoyo y de la tutorización centrando su práctica en la toma en consideración de esta circunstancia para cambiar la manera en la que los estudiantes se ven frente a situaciones susceptibles de abandono.

9. Registrar posibles etapas en los procesos de abandono

Tras el análisis de las entrevistas y la codificación de las mismas se presenta, a continuación, una aproximación de lo que sería el proceso temporal que experimenta el alumnado universitario cuando se le presenta una situación problemática que puede poner en juego el transcurso de sus estudios.

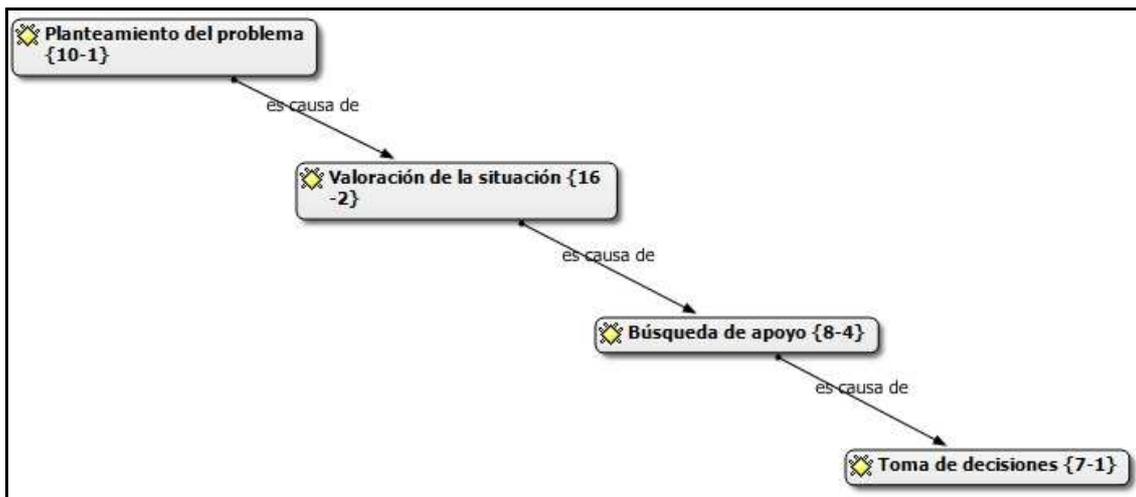


Figura 21. Proceso temporal del abandono (tercera fase).

El proceso temporal consta de las cuatro fases señaladas en la figura 21 las cuales se explican a continuación.

1. Planteamiento del problema

En una primera instancia se presenta al estudiante una situación adversa que puede poner en peligro el desarrollo normal de sus estudios. En ese momento el alumnado empieza a tomar conciencia de lo que supone ese problema para él, el transcurso de sus estudios y su día a día en general. Esta parte implica su trasvase a la siguiente en la que se hará una valoración de lo experimentado.

2. Valoración de la situación

En la segunda etapa del proceso es cuando el alumnado valora de forma individual y personal la situación y empieza a ofrecer una primera toma de decisiones precipitada sobre la solución al problema presentado.

En esta parte del proceso entran en juego aquellos aspectos relacionados con el plano emocional, ya que en este punto es cuando los estudiantes experimentan sensaciones derivadas de la valoración realizada y la primera toma de decisiones. Esto se resume en sentimientos de ansiedad, estrés, presiones a las que están sometidos como estudiantes, etc.

3. Búsqueda de apoyo

No obstante, la situación requiere la búsqueda de alguna ayuda y es cuando se pone en marcha la tercera etapa en la que el alumnado recurre a elementos culturales para que contribuyan a su decisión final.

Esta es la parte más importante del proceso puesto que, supone el elemento principal y más influyente en la toma de decisiones final. En este punto el alumno puede buscar referentes que refuercen lo valorado en la etapa anterior o que, por el contrario, hagan cambiar de opinión.

4. Toma de decisiones

Finalmente el alumnado toma la decisión de continuar sus estudios o abandonarlos en función de la manera en la que se haya desarrollado la etapa anterior reforzando o haciendo cambiar de opinión la valoración personal que el estudiante realizó en la segunda fase del proceso. En esta etapa es cuando se ve el resultado final y la influencia que la respuesta institucional ha tenido en la ayuda al alumnado derivando en la continuación de los estudios o en el abandono de los mismos.

A continuación se muestra, de manera más específica, el desarrollo de cada una de las etapas de las que se compone el proceso de abandono teniendo en cuenta un aspecto importante y previo a dicho proceso como es el trasvase de una cultura a otra cuando el alumnado accede a la educación superior.

El paso de un sistema educativo a un espacio tan diferente al previo, como es la universidad, es un aspecto que puede acusarse demasiado a la hora de una correcta integración del alumnado en el nuevo escenario sociocultural. Los análisis cualitativos realizados muestran que esta categoría es importante en cuanto a la manera en la que el alumnado representa el abandono desde su perspectiva y vivencia de la situación experimentada.

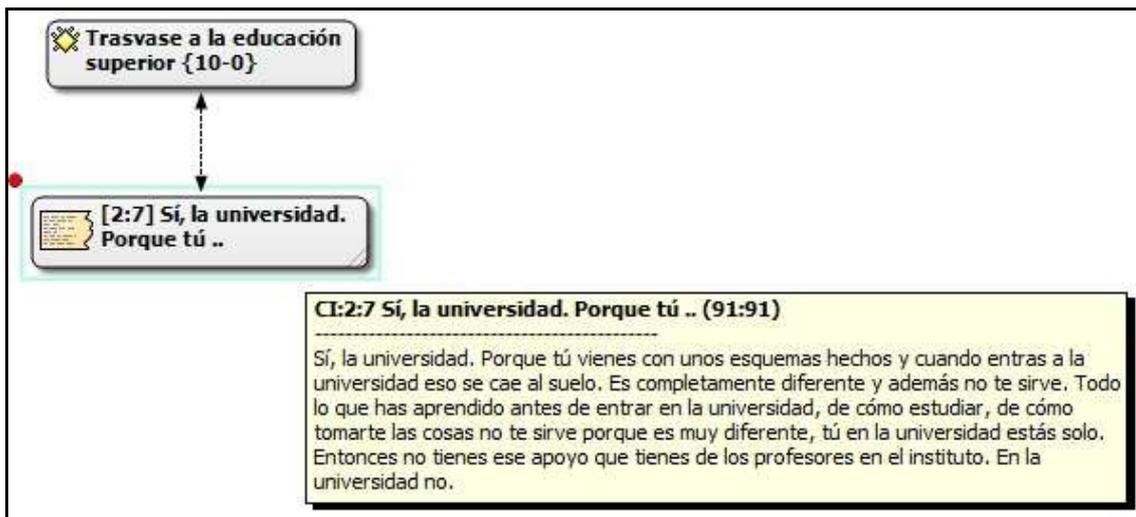


Figura 22. Cita I sobre el trasvase cultural (tercera fase).

El extracto de la figura 22 muestra que el trasvase a la educación superior supone un hecho considerable a tener en cuenta a la hora de comenzar este análisis. Por lo tanto, se confirma la existencia de un cambio de escenario sociocultural cuando el estudiante accede a la universidad. Esta variable es importante a la hora de la explicación del abandono porque supone el elemento principal para su comprensión. En torno a ello, el abandono se muestra como un proceso situado en un contexto determinado y que está influenciado por las reglas socioculturales de todo tipo de entorno.

Igualmente, el escenario dispone a sus miembros de referencias culturales que facilitan su integración en el mismo. Conocerlas y asumirlas supone el siguiente paso importante para la asunción de la cultura universitaria y para alejar situaciones cercanas al abandono de los estudios.

Una vez que el alumnado accede a la universidad cobra un protagonismo especial otro elemento clave a la hora de afrontar situaciones susceptibles de abandono como sería el hecho de conocer lo que la institución de educación superior ofrece para apoyar al estudiante en dichas experiencias.

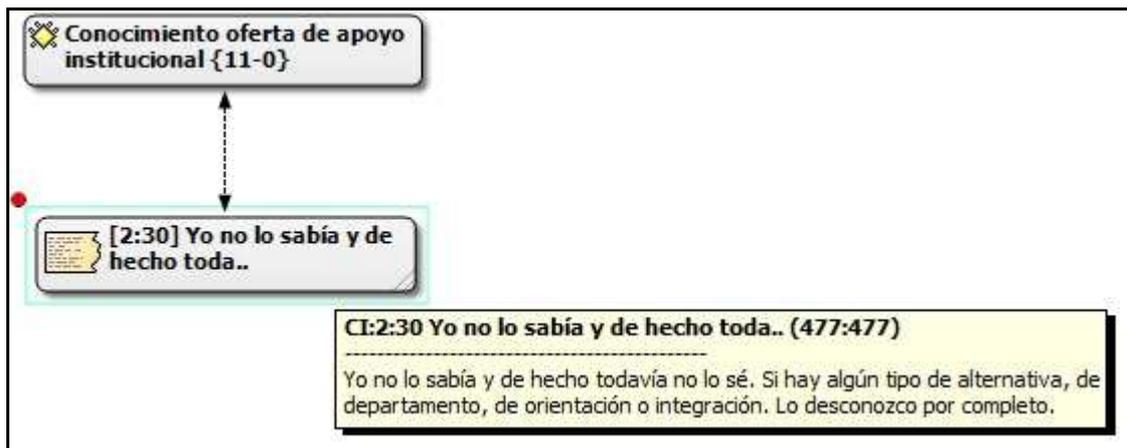


Figura 23. Cita I sobre conocimiento oferta de apoyo institucional (tercera fase).

La figura 23 supone un ejemplo del desconocimiento que el alumnado mostró en las entrevistas realizadas en cuanto a la respuesta que la universidad pone a disposición de los estudiantes para la ayuda en sus problemas.

Estas dos variables señaladas que se relacionan con el cambio de cultura y el conocimiento de la misma suponen dos puntos importantes para entender el abandono situado en un contexto determinado. Son dos elementos previos al proceso temporal de este fenómeno que van a influir en la manera en la que el mismo se desarrolle.

A continuación se muestran, con detalle, las diferentes etapas de las que consta el proceso de abandono.

1. Planteamiento del problema

Como ya se señaló anteriormente, en un primer término es cuando el alumnado toma conciencia de la problemática presentada. No obstante, es posteriormente cuando se recurre a la ayuda de otras personas o referentes. En este sentido, se plantea la utilidad que tendría para ellos en este momento del proceso la ayuda de alguien experto y propio del contexto universitario basando su tratamiento mediante el uso de Internet y las nuevas tecnologías. Esto se propone debido al hallazgo anterior en cuanto al desconocimiento de la cultura universitaria y, por lo tanto, de sus referentes.

La apuesta por la adecuación a una de las características fundamentales de la sociedad actual lleva a la propuesta online de la ayuda destinada a los universitarios. Por ello se pregunta a estudiantes sobre la idoneidad y utilidad que tendría la puesta en marcha de procesos de apoyo a dificultades por medio de Internet.

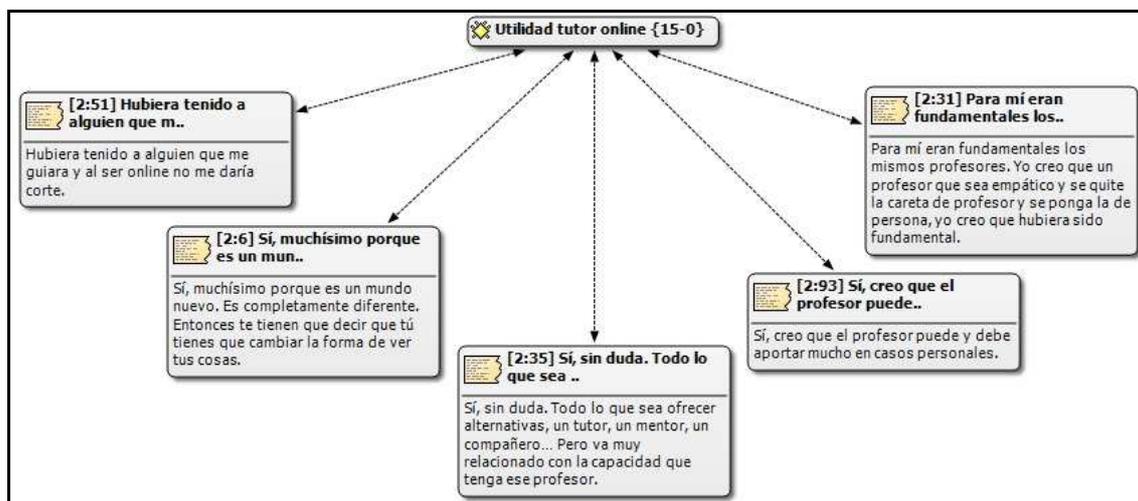


Figura 24. Esquema de citas sobre utilidad de ayuda online (tercera fase).

En alumnos y alumnas que abandonaron o que tuvieron que prolongar sus estudios universitarios se valora de manera positiva esta medida confirmando que sería una acción útil para la ayuda en dichas situaciones problemáticas e, incluso, para la integración de los estudiantes noveles.

En definitiva, al tener en cuenta las cuestiones previas que influyen en el proceso de abandono y que tienen relación con el conocimiento de la cultura universitaria, se valora la inclusión de un agente propio del escenario sociocultural para su ayuda en esta primera etapa del proceso. Por ello, se deduce que sería de mucha utilidad la ayuda de agentes propios de la cultura universitaria, como el profesorado principalmente, por medio de los avances tecnológicos que tienen conexión a Internet. En este sentido, el comienzo del proceso del abandono no será el mismo si, desde un primer momento, se dispone de este apoyo.

2. Valoración de la situación

En esta etapa, en la que se analiza la experiencia por la que el alumnado está pasando, cobran un interés especial aquellos elementos que contribuyan al desarrollo de *engagement* en los estudiantes universitarios puesto que, hacen que se lleven a cabo estrategias de permanencia en la educación superior y derive en una decisión de no abandonar los estudios.

Existen puntos que se tienen como referencia cuando el alumnado experimenta una situación adversa durante el transcurso de los estudios y que contribuyen a desarrollar un vínculo con el contexto.

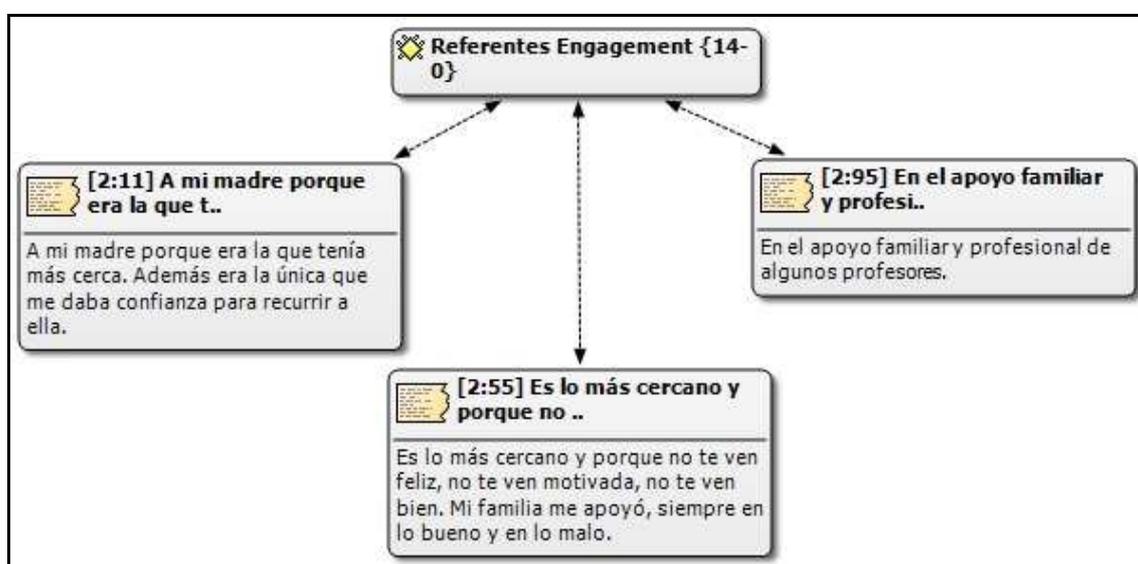


Figura 25. Esquema de citas sobre referentes *Engagement* (tercera fase).

La figura 25 muestra algunos de esos elementos en los que destaca la familia como primer referente al que el alumnado recurre en este tipo de situaciones. La cercanía y la confianza parecen ser motivos a tener en cuenta cuando los universitarios priorizan a este agente cultural.

No obstante, aunque los referentes que contribuyen al desarrollo de *engagement* en el alumnado universitario son relevantes, también tienen su importancia las razones por las que se fomenta este concepto que ayuda a la permanencia en los estudios superiores.

En este punto cabe cuestionarse por qué el alumnado que experimenta situaciones adversas continúa sus estudios, qué es lo que hace que no abandonen sus carreras universitarias.

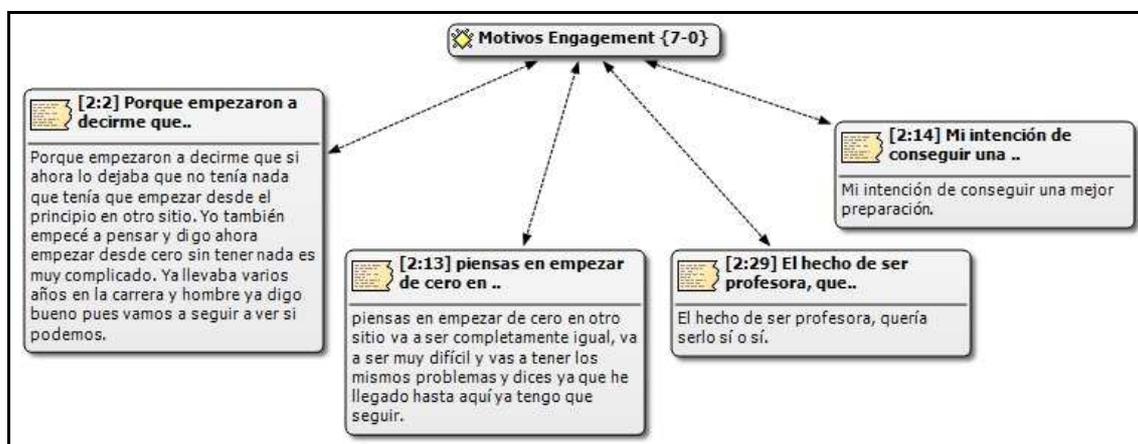


Figura 26. Esquema de citas sobre motivos Engagement (tercera fase).

Elementos como la formación, el amor por una profesión, el tiempo ya invertido en los estudios, etc., se muestran como aspectos a tener en cuenta a la hora de explicar la manera en la que se puede fomentar *engagement* en los estudiantes.

Por lo tanto, a la hora de realizar una valoración sobre la situación adversa experimentada se vuelve primordial la disposición de elementos que contribuyan a un desarrollo de *engagement* para alejar situaciones cercanas al abandono.

3. Búsqueda de apoyo

En el momento de la búsqueda de ayuda por parte del alumnado se vuelve interesante conocer por qué no tienen la opción del profesorado como una de las primeras, como se pudo comprobar en las anteriores fases de esta investigación. De igual manera, conviene averiguar si, desde la perspectiva de los estudiantes, existe alguna necesidad para que aumente la toma en consideración de este referente cultural universitario.

Además de los servicios de apoyo que la institución ofrece para su alumnado, dentro de la cultura universitaria se encuentra otro referente importante en este sentido como es el profesorado. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no entienden a este agente como algo prioritario a la hora de tenerlo en cuenta ante sus problemáticas.

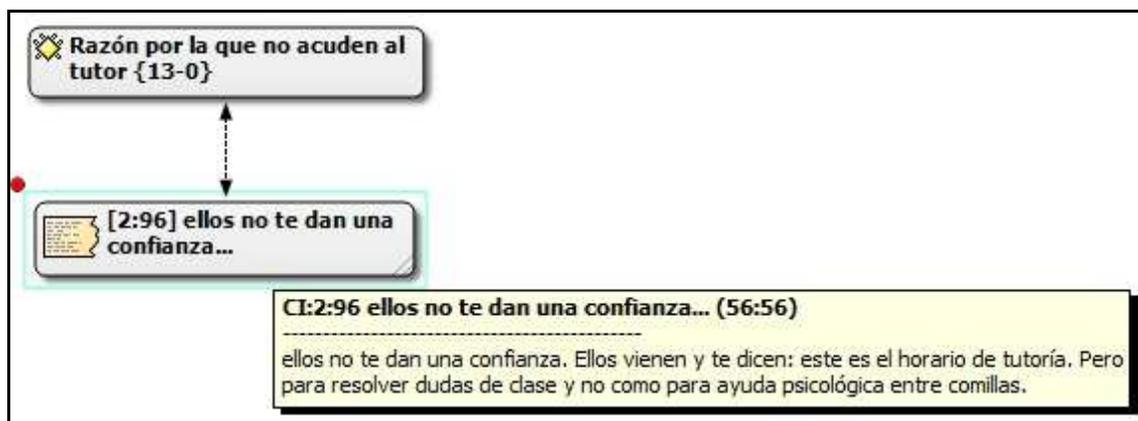


Figura 27. Cita I sobre motivos que discriminan al profesorado (tercera fase).

Uno de los motivos fundamentales a los que alude el alumnado es esa falta de confianza que tienen con respecto al profesorado. Este hecho unido a la concepción del espacio de tutorías como un lugar en el que sólo se atienden demandas de carácter académico hace que se limite bastante la ayuda que los profesores y profesoras universitarios pueden ofrecer.

Por otro lado, profundizar en las necesidades formativas del profesorado para prestar ayuda en este tipo de situaciones parece un punto interesante de estudio.

Lo tratado en el apartado anterior lleva a valorar la necesidad de una formación para el profesorado universitario orientada al tratamiento del plano emocional y personal para que la ayuda sea más efectiva.

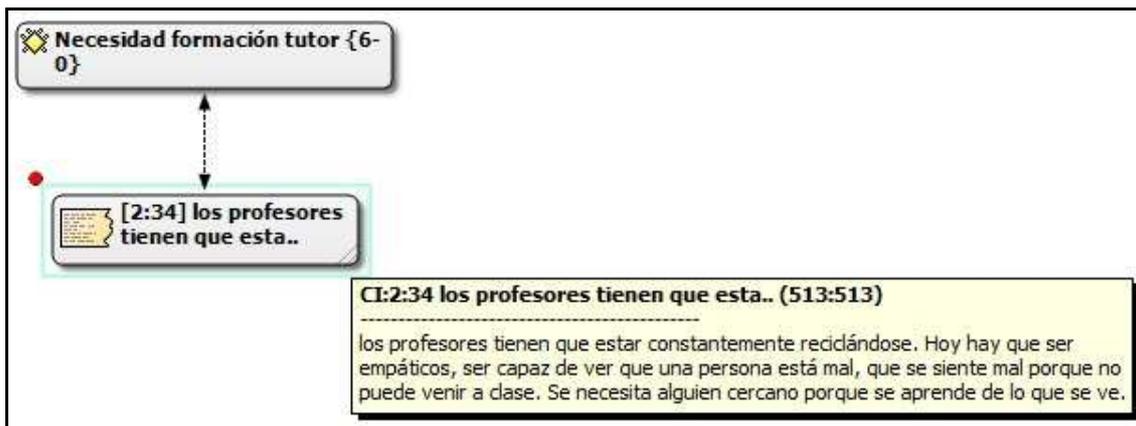


Figura 28. Cita I sobre necesidad de formación de tutores (tercera fase).

En este sentido se incide en la necesidad de un cambio en el perfil del profesorado hacia una persona que pueda generar esa confianza a la que aluden los estudiantes que falta y que es primordial para contar con los profesores para el tratamiento de los problemas.

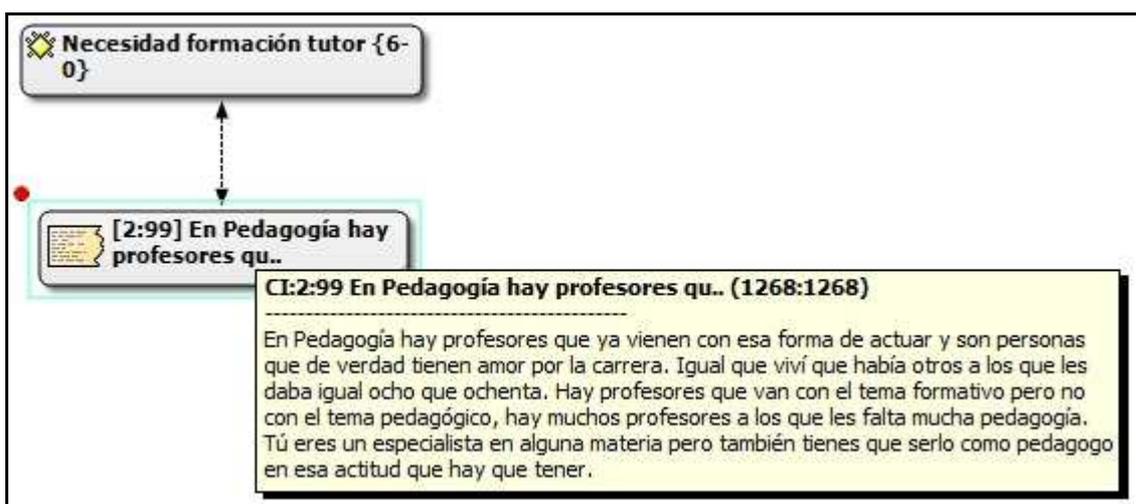


Figura 29. Cita II sobre necesidad de formación de tutores (tercera fase).

Es por ello que se valore el plano académico de cada profesor o profesora pero que, de igual manera, se tome conciencia sobre la importancia que también tiene el desarrollo del aspecto emocional y personal.

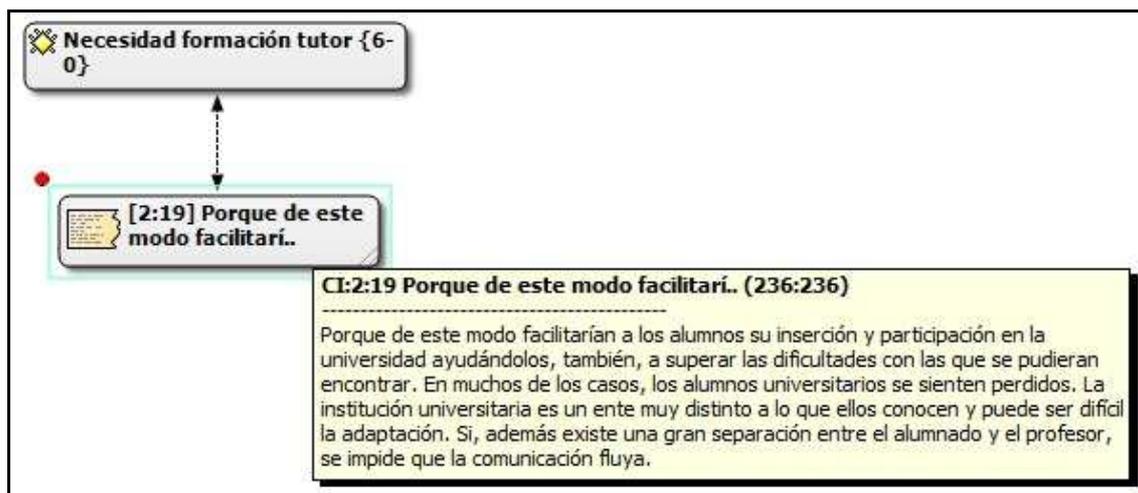


Figura 30. Cita III sobre necesidad de formación de tutores (tercera fase).

Así los beneficios del desarrollo del plano emocional en el nuevo perfil de profesorado necesario ayudaría a la integración de los universitarios en el escenario sociocultural en el que estudian sus carreras.

Todo este proceso influye en un final determinado. En este sentido, en la etapa que se muestra a continuación, se valorará la acción que culmina la secuencia del abandono, es decir, la toma de decisiones realizada por el alumnado que deriva en la continuación o la interrupción de sus estudios.

4. Toma de decisiones

Por último, es en esta última etapa en la que, finalmente, se realiza una toma de decisiones orientada a la continuación de los estudios o al abandono de los mismos sin llegar a finalizarlos. Esta fase supone el culmen de la trayectoria que el alumnado ha ido mostrando en las diferentes etapas previas y se convierte en una etapa en la que, simplemente, se constata el resultado final de esa toma de decisiones.

A lo largo del desarrollo de este objetivo científico se ha podido detectar la existencia de un proceso de abandono que se sitúa en el tiempo y se divide en cuatro etapas en las que cada una influye en las posteriores. En

referencia a elementos a tomar en consideración en los procesos de abandono existen varios que se proceden a comentar.

En primer lugar, como aspectos previos a las etapas propias del proceso de abandono, conviene destacar el cambio cultural que el estudiante experimenta cuando accede a la universidad. Es evidente que existe una distancia entre dos escenarios socioculturales como son, la universidad y el sistema educativo que la precede. En este sentido, esta ruptura cobra una importancia especial en los fenómenos de abandono de los estudios superiores debido a la necesidad de una adaptación e integración en la nueva cultura universitaria. En concreto, es interesante valorar el conocimiento por parte del alumnado de la oferta de servicios de apoyo que realiza la institución porque supone uno de los indicadores del conocimiento de la cultura universitaria. En este sentido se destaca un alto desconocimiento y, por consiguiente, una gran tasa de infrautilización de los mismos.

De igual manera, en la primera etapa del proceso, en la que se presenta la dificultad al estudiante, se valora la inclusión del profesorado actuando como tutor por medio de las nuevas tecnologías como un referente que puede ayudar a integrar la cultura del contexto en el alumnado aportando herramientas que, posteriormente, le servirán de apoyo.

En la segunda etapa del proceso, cuando se realiza una valoración de la situación presentada, se tienen en cuenta dos elementos importantes que tienen que ver con el fomento de actitudes en cuanto a la vinculación del alumnado en sus estudios. En torno a ello, se presentan tanto los motivos como los referentes de los que los estudiantes se sirven para el desarrollo del *engagement*.

Finalmente, conviene tratar las razones por las que el alumnado no cuenta con sus profesores y profesoras de la universidad cuando experimenta situaciones adversas en sus estudios. El principal motivo de este comportamiento parece ser la falta de confianza con la que los

estudiantes se ven ante el profesorado, la ruptura existente entre el plano más emocional, afectivo y personal. Por ello, es necesaria una concepción de la tutoría en el contexto universitario que conlleve la creación de un escenario en el que se puedan desarrollar estos aspectos. En consecuencia, destaca la necesidad de formación al profesorado en aspectos relacionados con el plano emocional dando como resultado un nuevo perfil de profesional de la enseñanza para desarrollar este tipo de ayuda ofertada por la universidad por medio de la tutoría.

Llegados a este punto se vuelve interesante el análisis de los datos desde la perspectiva sociocultural. Para ello, se procede a la toma en consideración de variables socioculturales con alto potencial para la profundización en la comprensión del fenómeno del abandono universitario.

10. Identificar variables socioculturales relacionadas con la representación del abandono

Las variables socioculturales nombradas en el tercer capítulo tienen su utilidad en el análisis y la comprensión del fenómeno del abandono. De esta forma, aparecen en dicho proceso y el grado de adopción de las mismas conlleva un itinerario distinto con un final determinado.

Internalización

El grado de internalización que el alumnado asume de la cultura universitaria en la que se ve inmerso se muestra como un aspecto clave a la hora de predecir una posible situación problemática que derivará en abandono de los estudios. En este sentido, el conocimiento de la oferta de apoyo que la institución realiza a sus estudiantes, así como la figura del profesorado dentro de dicho proceso se convierten en dos puntos muy importantes. Como ya se señaló anteriormente, el abandono supone un proceso que está situado en un escenario sociocultural concreto. Este aspecto

conlleva que el fenómeno se disponga en un entorno con una cultura propia, como es la universidad, y que ponga a disposición de sus miembros las referencias culturales más adecuadas, no sólo para su integración, sino también, para el apoyo de sus integrantes en situaciones adversas. Por ello, se vuelve fundamental el conocimiento y la asunción de la oferta de apoyo institucional que presenta la universidad. Esto se concreta, en términos socioculturales, en el dominio y la apropiación de esos elementos culturales como base de la internalización de lo que el entorno sociocultural dispone para sus integrantes.

En este sentido, el concepto de internalización cobra una importancia especial al mostrar el nivel de asumida que el alumnado tiene la cultura del contexto en el que se sitúa el proceso de abandono. De esta forma, tanto la apropiación como el dominio de los elementos culturales, son aspectos a tener muy en cuenta.

Privilegiación

Posteriormente, juega un papel determinante la manera en la que se realice la privilegiación de esos elementos culturales a los que el alumnado recurra. En esto cobra especial protagonismo el conocimiento de la cultura universitaria que los estudiantes tengan en el momento en que se les presente la dificultad a solucionar porque la privilegiación y, por consiguiente, su eficacia se verán muy influenciadas por este aspecto.

Por norma general, los estudiantes recurren a referentes que no son propios de la cultura universitaria sino que lo son de ese background con el que acceden al mundo universitario. La mayoría del alumnado, tanto en los datos obtenidos en la primera fase como en la segunda, privilegian a la familia como agente cultural mediador a la hora de precisar apoyo y solución a sus problemas en el ámbito universitario. Esto se debe, por un lado, al desconocimiento de la cultura universitaria más que manifiesto al indicar que no son concedores de la oferta de servicios que la institución realiza

para la ayuda en este sentido y, en otro aspecto, a que en ningún caso se recurre al profesorado universitario para requerir esa ayuda.

Si, por el contrario, el alumnado privilegiara a los servicios de apoyo que la universidad oferta, al profesorado o a agentes propios del contexto, como podrían ser también los compañeros mentores, se estarían tomando elementos que sí están inmersos en el entorno y que el mismo escenario cultural ofrece. De esta forma, las dos vertientes de la respuesta institucional frente al abandono, como son la tutoría y la orientación, estarían más cercanas al desarrollo de *engagement* en el alumnado.

La representación sociocultural del abandono

En síntesis sobre todo lo señalado puede afirmarse que en la representación del abandono desde la óptica sociocultural cobra un protagonismo el elemento cultural.

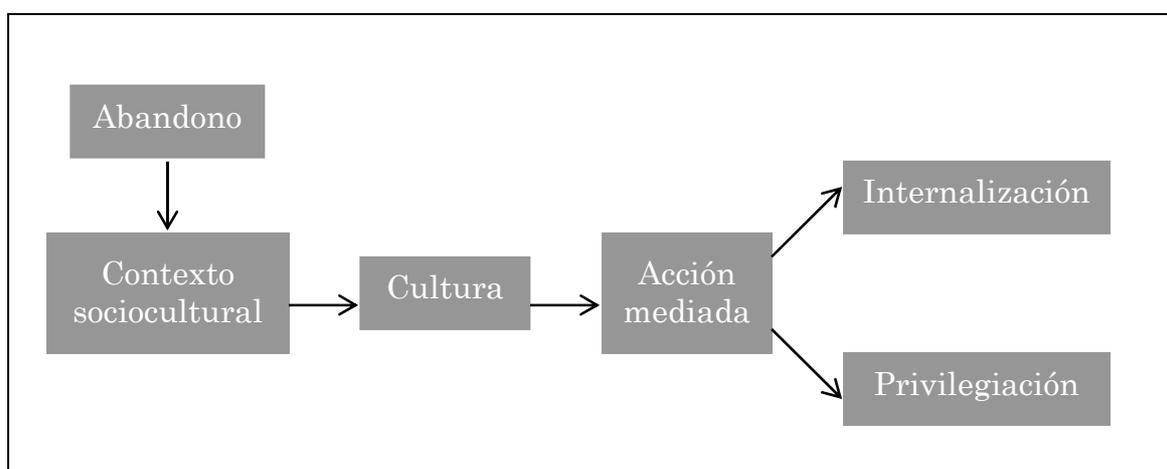


Figura 31. Representación sociocultural del abandono.

Esta variable es la que conceptualiza dicho fenómeno en un proceso que se encuentra en un escenario sociocultural en concreto y, por ello, esa cultura se vuelve fundamental a la hora de entender la manera en la que se presenta este proceso de abandono. De esta manera, la acción del estudiante estará mediada por lo que el entorno pone a disposición del mismo. En este sentido, la adopción del enfoque sociocultural para representar el proceso del abandono supone tener en cuenta la cultura, lo que ésta ofrece a sus

integrantes y la manera en la que penetra en ellos. Así, cuanto mayor sea el grado de integración en el escenario, más alto será el nivel de *engagement* desarrollado y menor la posibilidad de que una situación adversa derive en el abandono de los estudios.

El análisis de los datos obtenidos en cuanto a este objetivo de investigación permite establecer tipos de las mismas variables socioculturales. De esta manera se exponen los siguientes resultados.

En la figura 32 pueden verse ejemplos de discursos en los que se advierte un tipo de internalización no ajustada al contexto universitario que muestra un desconocimiento de los referentes culturales que el escenario pone a disposición de los estudiantes que lo componen.

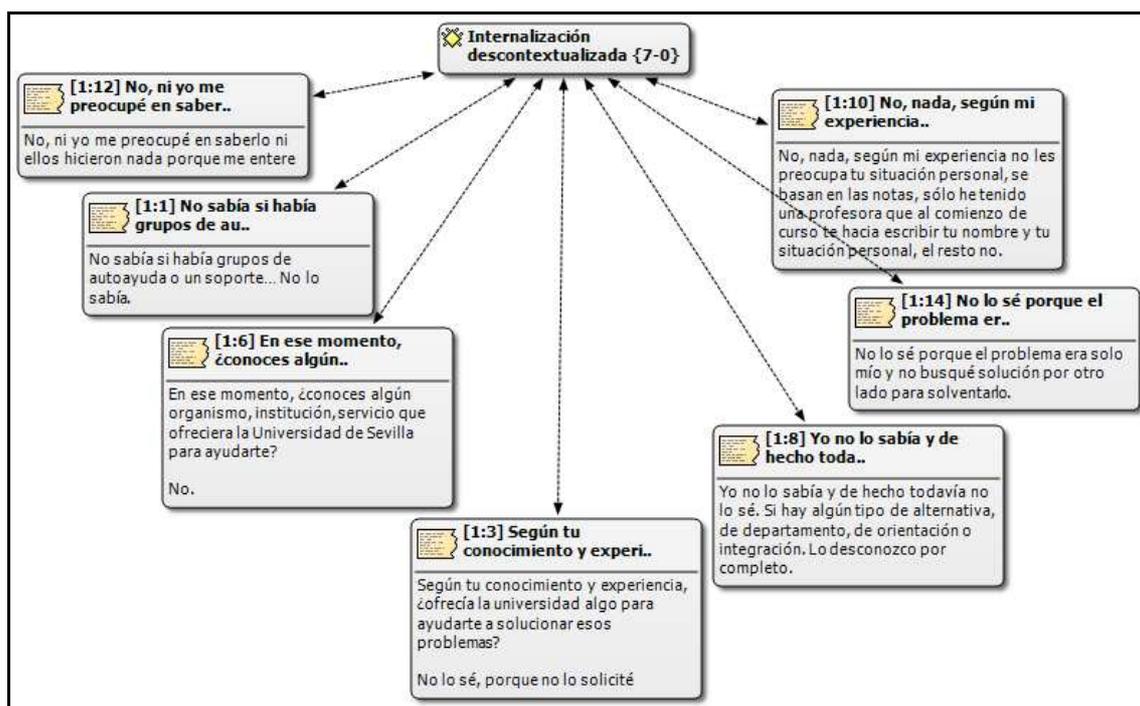


Figura 32. Esquema de citas sobre internalización descontextualizada (tercera fase).

La situación deseada sería aquella en la que los estudiantes revelaran una internalización contextualizada en el escenario universitario y apropiaran y dominaran los referentes que el mismo dispone. En este sentido, la muestra participante sólo expone una internalización fuera de contexto y no existe ningún caso que responda al perfil contrario.

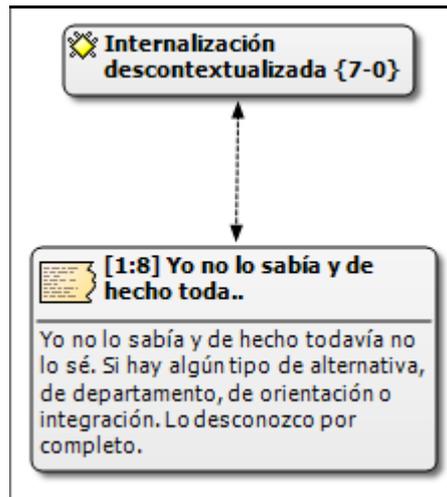


Figura 33. Cita I sobre internalización descontextualizada (tercera fase).

La figura 33 presenta una cita concreta que confirma ese desconocimiento de referentes culturales que muestra el alumnado que ha experimentado situaciones de abandono.

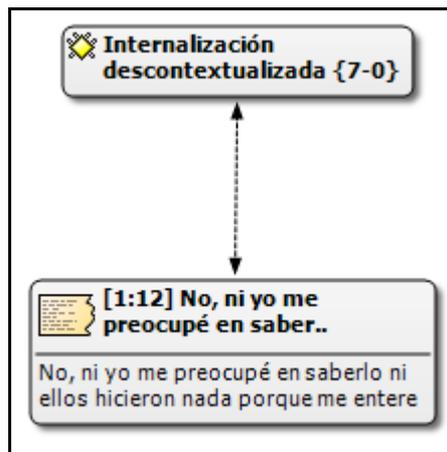


Figura 34. Cita II sobre internalización descontextualizada (tercera fase).

De igual manera, la figura 34 muestra esa distancia entre el alumnado y los referentes culturales propios del escenario universitario.

Por otro lado, tras la correspondiente internalización aparece la privilegiación de los referentes culturales que, previamente, se han apropiado y dominado. En torno a ello se muestra la siguiente figura.

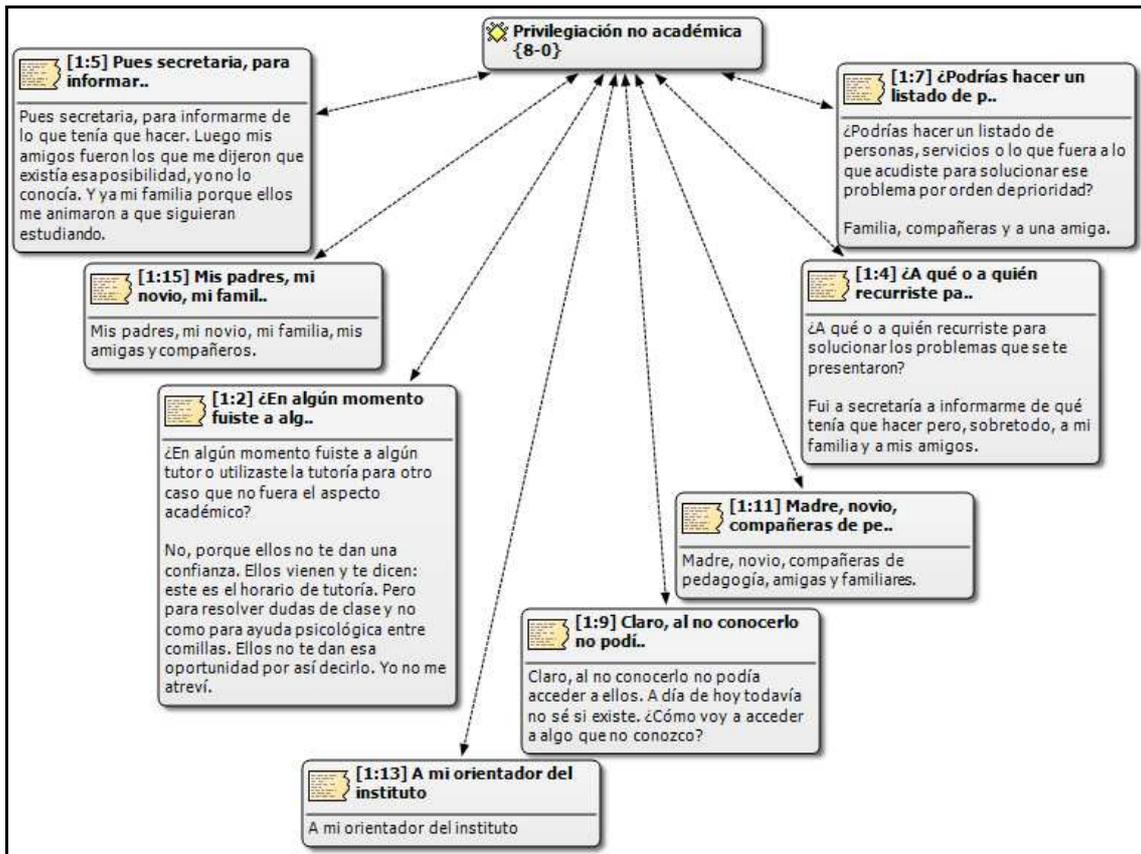


Figura 35. Esquema de citas sobre privilegiación no académica (tercera fase).

La figura 35 expone ejemplos de citas concretas en las que los estudiantes reflejan a los referentes a los que pidieron ayuda, es decir, la manera en la que realizaron la privilegiación. En este sentido, se advierte una elección, totalmente, fuera del contexto universitario sirviéndose de agentes como la familia, compañeros, amigos, etc.

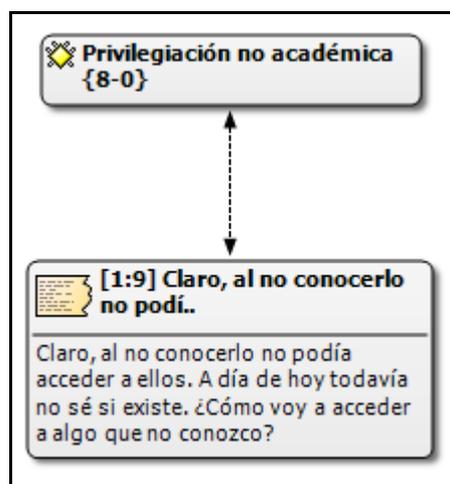


Figura 36. Cita I sobre privilegiación no académica (tercera fase).

En la figura 36 puede apreciarse la importancia de una correcta internalización de los referentes culturales que el entorno ofrece pues, de ella se deriva la posterior privilegiación de los mismos.



Figura 37. Cita II sobre privilegiación no académica (tercera fase).

No obstante, agentes externos al entorno universitario y son más cercanos a otros contextos, como los mostrados en la figura 37, son el ejemplo de los que más suelen recurrir el alumnado. Este dato coincide con los señalados en torno al Background cultural y vuelve a incidir en la importancia que tiene este aspecto en los estudiantes cuando experimentan situaciones cercanas al abandono.

Teniendo en cuenta los hallazgos del anterior objetivo que hacen alusión a las etapas en las que se divide el proceso de abandono se puede dibujar la manera en la que se presenta este fenómeno desde la óptica sociocultural y según el tipo de variables desarrolladas.

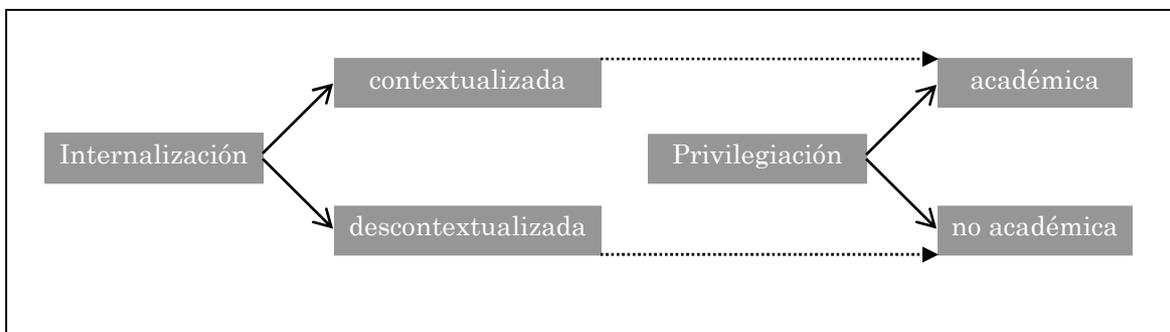


Figura 38. Tipos de variables socioculturales en el abandono.

A través de los datos obtenidos puede comprobarse que el abandono es un proceso que se muestra en el tiempo y, por lo tanto, se compone de etapas

en las que existen elementos que las caracterizan. De igual manera, puede verse cómo la forma en la que se presente una etapa del proceso de abandono tiene su consecuencia en la disposición de la fase posterior. Este hecho revela la existencia de momentos clave, dentro del proceso de abandono, en los que se vuelve necesaria la acción para que derive en las posteriores fases deseadas y alejadas del abandono final de los estudios.

En concreto, existe un momento en que el alumnado debe poner en práctica la manera en la que tiene integrada la cultura universitaria. Para ello, el primer paso será realizar una internalización correcta de los elementos y referentes culturales que el escenario ha puesto a su disposición. En este sentido, se muestran dos tipos de internalización en función de esa adaptación al contexto y utilización de tales elementos

- a) Internalización contextualizada: es aquella en la que el alumnado tiene en cuenta lo que la cultura de la institución pone a su disposición. Concretamente, servicios de apoyo al estudiante y profesorado que ejerce labores tutoriales.
- b) Internalización descontextualizada: es la desarrollada por el alumnado que no ha dominado ni apropiado los referentes a los que se hacía alusión en el punto anterior.

Es evidente la proyección y la consecuencia, en cuanto a la eficacia, de cada uno de los dos tipos de internalización que se pueden presentar. Tanto es así que cada uno conlleva un tipo concreto de privilegiación.

- a) Privilegiación académica: es la que continúa la internalización contextualizada y en la que se opta por el referente cultural, propio del entorno, más adecuado según la situación.
- b) Privilegiación no académica: supone una previa internalización descontextualizada y conlleva una elección de referentes propios del Background cultural que priman sobre los característicos del entorno universitario.

De esta manera, internalización y privilegiación se convierten en dos elementos clave dentro de la acción mediada del estudiante en el contexto en el que se sitúa el proceso de abandono. Así, el correcto desarrollo de estos dos constructos socioculturales conllevaría actitudes cercanas al *engagement* del alumnado con su cultura y su institución universitaria por contra de acciones aproximadas al abandono final de los estudios.

Por medio del análisis microgenético se ha hallado que existen dos tipos de representación del abandono: interna y externa. Posteriormente, se han detectado cuatro etapas del proceso de abandono en la universidad. Y, más adelante, encontrado variables socioculturales que influyen en la trayectoria de los estudiantes en el mismo proceso de abandono.



Figura 39. Proceso básico del abandono.

En este proceso, las dos primeras etapas determinan la representación del abandono pero la que se vuelve crucial es la tercera, en la que se realizará una búsqueda de apoyo y se comprobará si se ha integrado la cultura universitaria. De la manera en la que esto haya tenido efecto en el alumnado puede abrirse una quinta etapa que se encontraría entre la búsqueda de apoyo y la toma de decisiones y se caracterizaría por la respuesta o el tratamiento ante la problemática presentada.

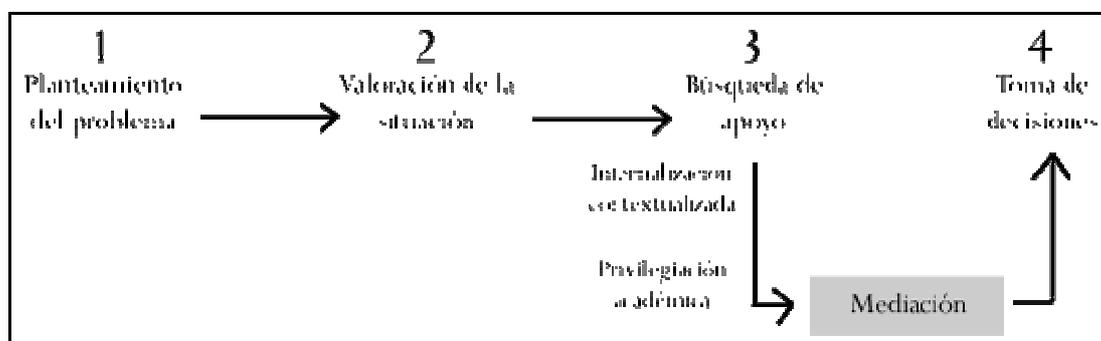


Figura 40. Proceso contextualizado del abandono.

Es decir, una vez que el alumnado llega a la tercera etapa es el momento en el que la influencia cultural va a ser decisiva en su proceso de abandono. Si los elementos culturales que el escenario sociocultural pone en juego han sido asumidos, se realizará una internalización contextualizada y una privilegiación académica. Es decir, dará como resultado que la búsqueda de apoyo suponga el profesorado como primer referente de ayuda. Por lo tanto, el proceso de abandono se muestra diferente según el nivel de asunción de la cultura.

Mediación

Ahora bien, ¿cómo tiene que ser esta nueva etapa? En este momento entra en juego uno de los constructos socioculturales más importantes en este análisis que no había aparecido hasta ahora. La mediación supone la aportación de elementos que el medio pone a disposición de sus integrantes para facilitar la resolución de algún tipo de tarea. En esta cuestión, la cultura universitaria pone a disposición agentes propios del escenario sociocultural como es, principalmente, el profesorado. A lo que hay que añadir otro elemento mediador, del contexto global de nuestra sociedad y de la actualidad, como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En este sentido, las TIC y el profesorado se convierten en los dos ejes fundamentales en los que se basa la mediación a realizar en esta etapa de actuación en contra del abandono.

A continuación se presenta un breve resumen de la trayectoria que el alumnado universitario puede mostrar según la disposición de las variables socioculturales y de otros aspectos importantes en la comprensión del abandono desde la perspectiva de la teoría sociocultural.

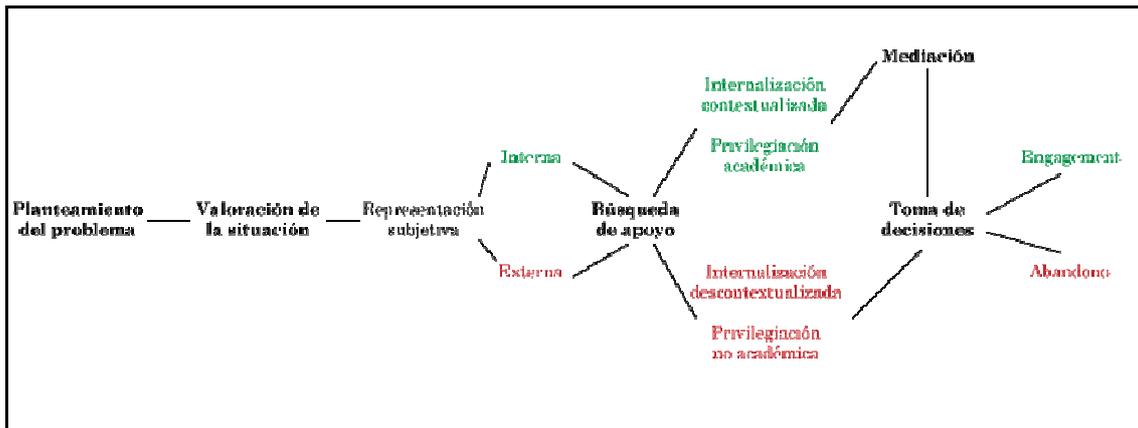


Figura 41. Esquema general del abandono desde la teoría sociocultural.

En la figura 41 se puede comprobar la importancia de la cultura dentro de la explicación del abandono en función del enfoque de la teoría sociocultural. En este aspecto, el desarrollo de variables socioculturales se vuelve crucial a la hora de determinar la trayectoria que desembocará en abandono de los estudios o en el fomento de actitudes cercanas al *engagement*.

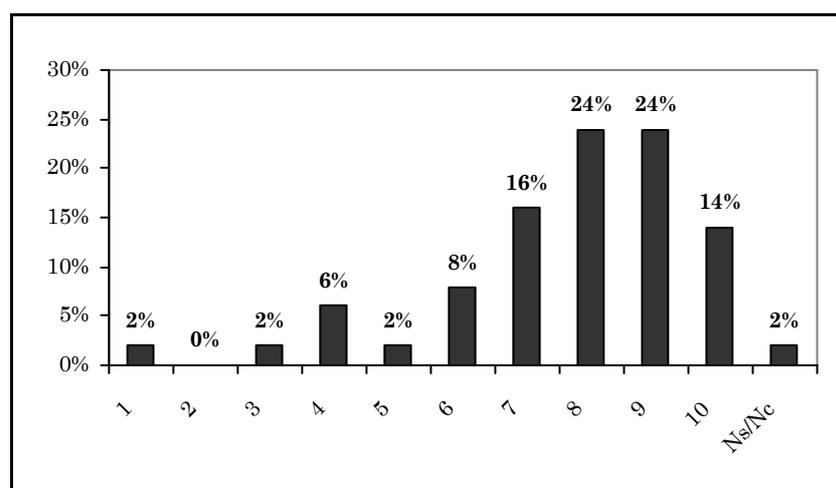
El análisis de la microgénesis del abandono ha dado como resultado un proceso temporal en el que el mismo se expande. La identificación de sus etapas ha propiciado la priorización en una de ellas en cuanto a potencial de actuación para evitar el abandono final de los estudios. Los datos obtenidos parecen indicar la idoneidad de esta etapa para solucionar problemáticas experimentadas y desarrollar *engagement* en el alumnado. Por ello, se dispone a continuación la cuarta y última fase de la presente investigación en la que se valorará la pertinencia de una etapa de estas características para su contribución a la reducción de los niveles de abandono universitario.

4. La mediación institucional

Para el desarrollo de esta fase se tienen en cuenta los siguientes objetivos que se muestran a continuación. En función de los mismos se procede a la presentación de los resultados correspondientes.

11. Comprobar la efectividad del servicio de orientación de STAY-IN en cuanto a velocidad de respuesta, privacidad, sensibilidad, eficacia y satisfacción general

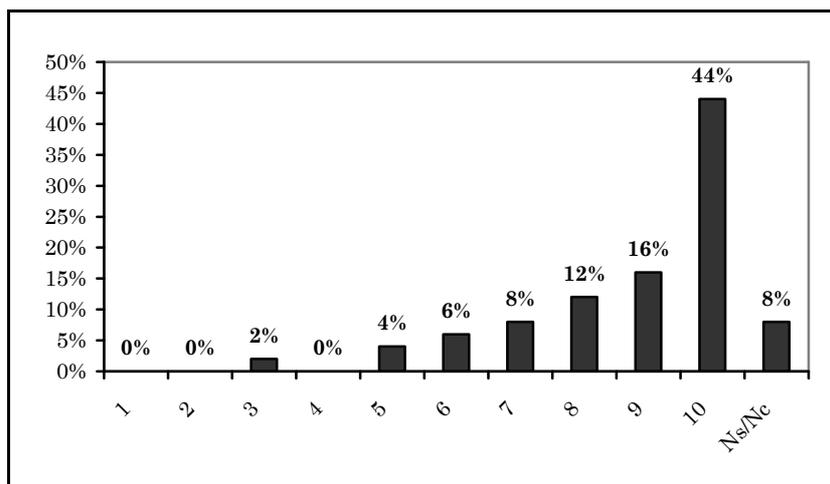
En la siguiente gráfica se muestran los resultados que hacen referencia a la valoración de los estudiantes sobre la velocidad en la que se respondieron a sus demandas planteadas.



Gráfica 24. Velocidad de respuesta a las demandas planteadas (cuarta fase).

Como se puede comprobar en la gráfica 24, las valoraciones más altas muestran una gran satisfacción sobre la velocidad de respuesta a las peticiones de ayuda del alumnado.

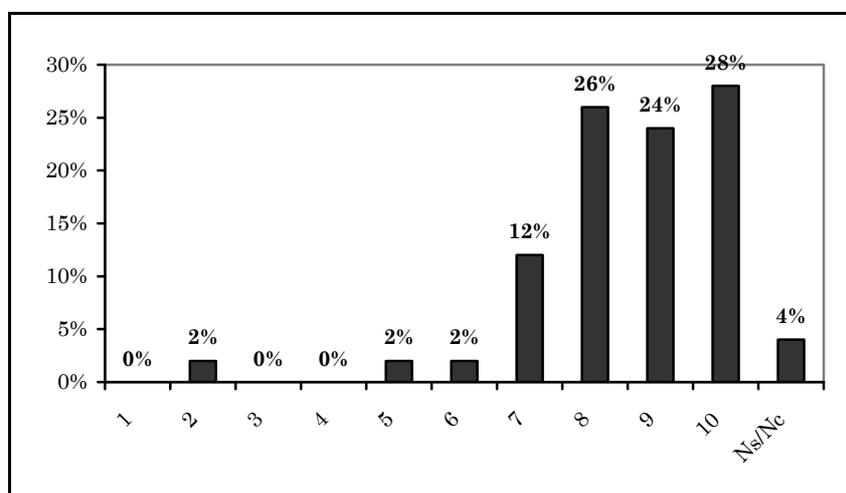
La gráfica que se expone a continuación revela los resultados que se relacionan con la valoración del alumnado en cuanto a la privacidad obtenida en los procesos de ayuda online.



Gráfica 25. Privacidad obtenida (cuarta fase).

Destacan en esta gráfica los altos índices obtenidos en la puntuación del número diez, la más alta de la escala, unidos a los bajos o inexistentes porcentajes que se muestran en las puntuaciones bajas.

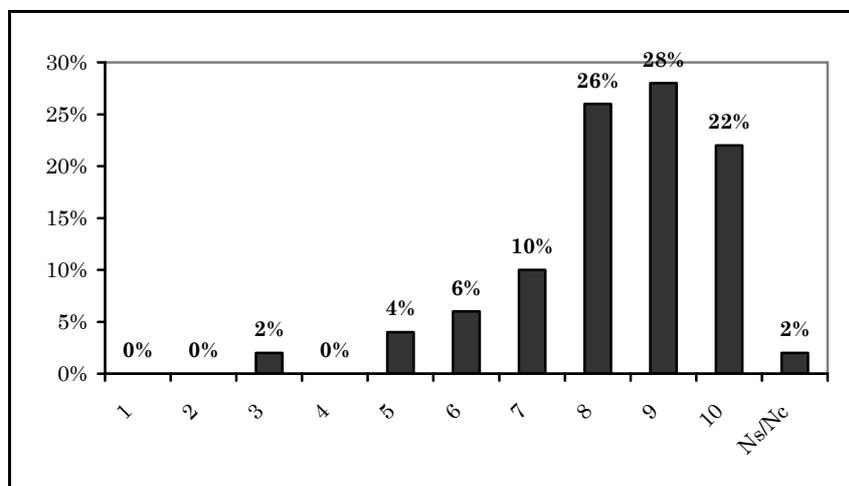
La valoración en cuanto a la sensibilidad mostrada por los encargados de llevar a cabo los procesos de interacción online se muestra en la siguiente gráfica.



Gráfica 26. Sensibilidad mostrada por el asesor (cuarta fase).

Los altos niveles obtenidos en las puntuaciones enmarcadas entre los números ocho y diez (suman un total de 78%) se muestran como los más contestados por los alumnos y alumnas.

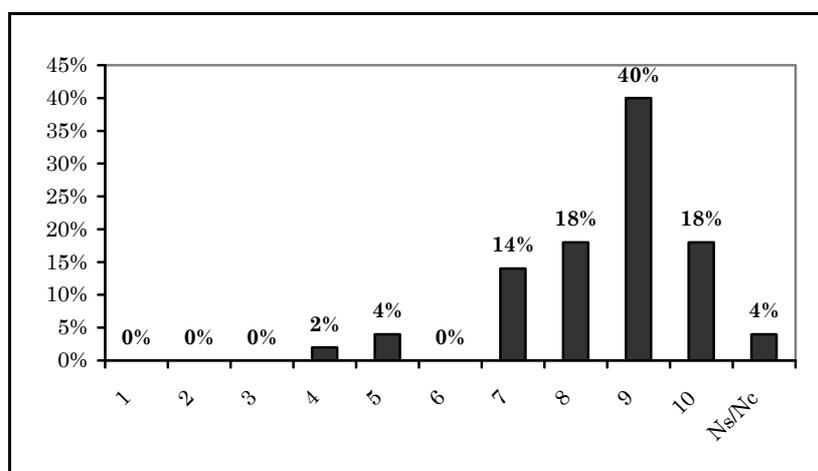
En la siguiente gráfica se presentan los resultados en relación con la valoración de los estudiantes sobre la eficacia en el momento de atender y resolver sus demandas planteadas en los procesos de interacción online.



Gráfica 27. Nivel de eficacia al responder a la demanda (cuarta fase).

De nuevo los tres puntos que hacen referencia a los niveles más altos de la valoración se muestran como los más respondidos por el alumnado. La distribución se va revelando de manera decreciente conforme se van acercando a los valores mínimos de valoración.

Por último, en la gráfica que se presenta a continuación se pueden comprobar los resultados que hacen referencia a la satisfacción general de los estudiantes que participaron en los procesos de ayuda en línea.



Gráfica 28. Satisfacción general con la ayuda recibida (cuarta fase).

Casi la totalidad de las respuestas se encasillan entre los valores desde el siete al diez llegando a mostrarse en porcentajes del 0% en la mayoría de las puntuaciones mínimas.

La propuesta del servicio de orientación online de STAY-IN como alternativa a la respuesta institucional básica ofertada para el afrontamiento de los problemas que el alumnado puede sufrir durante el transcurso de sus estudios universitarios se presenta como una opción eficaz. La mayor parte del alumnado participante en esta cuarta fase del estudio de investigación coincide en afirmar como útil esta metodología de interacción en línea para el apoyo en situaciones susceptibles de derivar en abandono.

De una forma más concreta, los estudiantes presentan una gran satisfacción en referencia a los siguientes elementos:

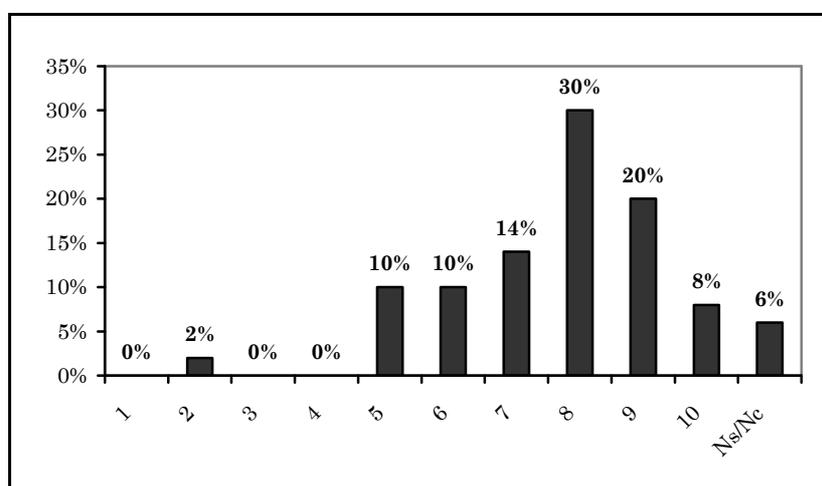
- Velocidad de respuesta a las demandas: el elemento temporal juega un papel importantísimo en el transcurso de la solución de cualquier tipo de problema. Por medio de esta modalidad de tutoría en línea se reduce el tiempo de tratamiento de estas situaciones.
- Privacidad obtenida: este punto se vuelve crucial a la hora de enfocar la ayuda a cualquier problemática. Durante el transcurso de cualquier situación adversa es importante mantener el anonimato para contribuir a un clima en el que el alumnado mantenga actitudes abiertas que ayuden a la erradicación de cualquier dificultad.
- Sensibilidad mostrada: el agente que presta la ayuda al alumnado que la requiere debe presentar actitudes que contribuyan a la creación de un espacio cercano que aumente las posibilidades de acción.
- Nivel de eficacia de la respuesta: esta variable mide el grado de eficacia que el proceso de interacción online ha tenido en cuanto a la resolución de las problemáticas presentadas.

- Satisfacción general: a la misma altura en cuanto a importancia de la eficacia se encuentra la satisfacción de los estudiantes en cuanto al proceso experimentado.

Por lo tanto, los óptimos resultados obtenidos en cuanto a las variables señaladas llevan a tener una visión positiva de esta modalidad de tratamiento de las situaciones problemáticas que pueden derivar en abandono de los estudios en la universidad.

12. Verificar la potencialidad del servicio de orientación de STAY-IN para el desarrollo de bienestar, confianza, reducción de ansiedad y estrés y capacidad de afrontar las presiones de la vida estudiantil

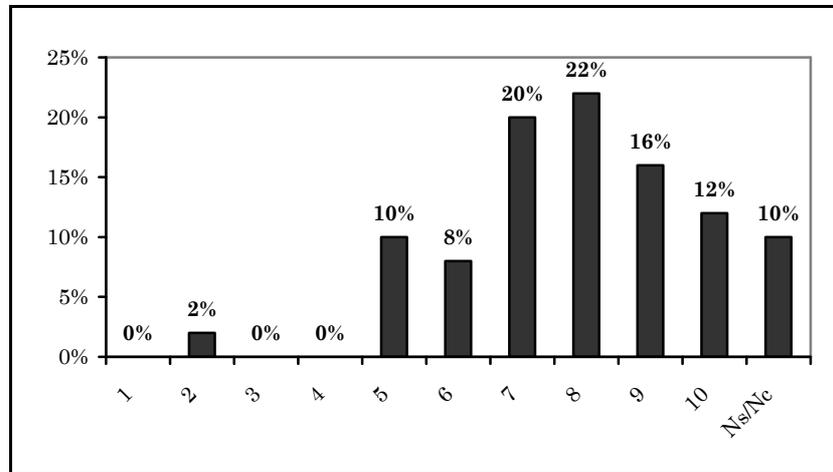
A continuación se presenta la gráfica correspondiente a la valoración del alumnado sobre el aumento de la sensación de bienestar tras participar en procesos de ayuda online.



Gráfica 29. Incremento de la sensación de bienestar (cuarta fase).

La distribución de las respuestas se muestran alrededor del valor numérico ocho que es, a su vez, el más contestado (30%) seguido del nueve (20%). Los valores mínimos como el uno, tres o cuatro obtienen un 0%.

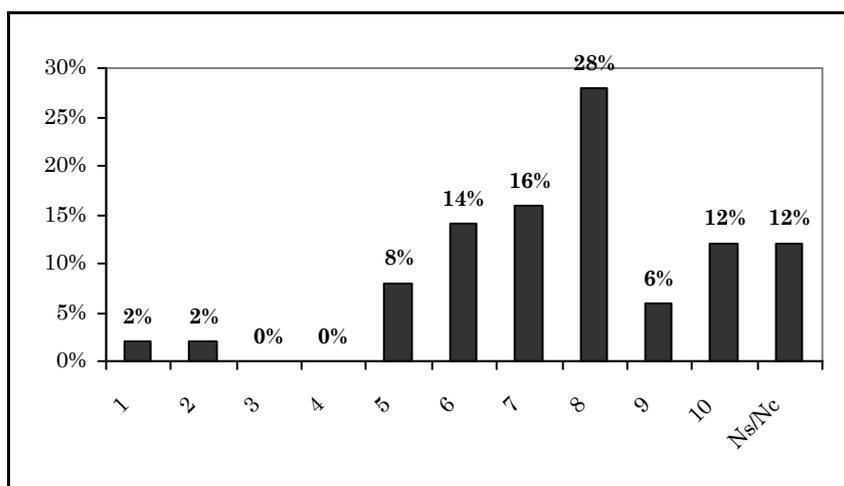
En la siguiente gráfica se muestran los resultados relacionados con la valoración de los estudiantes sobre la contribución al aumento de la confianza en los procesos de interacción online.



Gráfica 30. Aumento de la confianza (cuarta fase).

De nuevo el valor más respondido es el ocho (22%), seguido del siete (20%) y el nueve (16%). Aún así destacan las respuestas en el ítem destinado a Ns/Nc con un 10%.

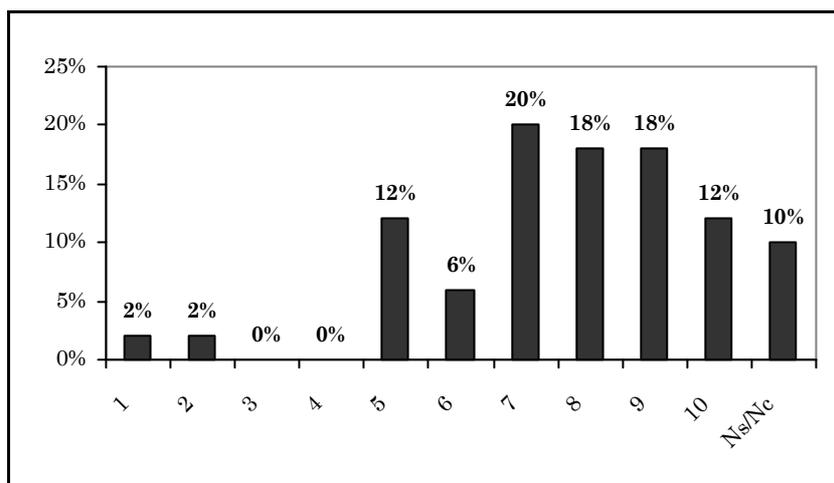
La gráfica que se expone seguidamente muestra los datos obtenidos en cuanto a la reducción de sensaciones relacionadas con la ansiedad o el estrés en los estudiantes.



Gráfica 31. Reducción de las sensaciones de ansiedad y estrés (cuarta fase).

Destacan las puntuaciones en torno al valor ocho (28%), siete (16%) y seis (14%). Igualmente se puede recalcar la puntuación obtenida en el valor más alto (12%) y el porcentaje resultante del ítem Ns/Nc (12%).

Por último, se presenta la siguiente gráfica en la que se muestran los resultados que hacen alusión al aumento de la capacidad para hacer frente a las presiones de la vida estudiantil en el alumnado.



Gráfica 32. Aumento de la capacidad para hacer frente a las presiones de la vida estudiantil (cuarta fase).

En este caso el punto con mayor nivel obtenido es el siete (20%), seguido de los puntos ocho y nueve (18% respectivamente) y de los diez y cinco (12% los dos valores).

Los datos obtenidos en esta cuarta fase contribuyen a entender la manera en la que se puede desarrollar una respuesta frente a situaciones de abandono en la universidad con el objetivo puesto en el desarrollo de *engagement* en el alumnado. Para llegar a conseguir este estado cobra una importancia especial el aspecto emocional. En este sentido, los procesos de interacción online deben contribuir al desarrollo de emociones que faciliten *engagement* y, por consiguiente, ayuden a mejorar el rendimiento académico en contra del abandono.

En la valoración de la contribución de los procesos de interacción online al desarrollo del aspecto emocional se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

- Sensación de bienestar.
- Confianza.
- Ansiedad y estrés.
- Presiones de la vida estudiantil.

La mayoría de la muestra participante señaló la aportación de los procesos de interacción online para el desarrollo de estas variables citadas. Este hecho confirma la importancia de esta modalidad de respuesta a las problemáticas experimentadas por los estudiantes puesto que, en el tratamiento de aspectos tutoriales, es igual de relevante el fomento de estados que contribuyan a mejorar la motivación del alumnado. En la experiencia de puesta en marcha de procesos de interacción online participaron tanto profesores como alumnos mentores, teniendo en cuenta así a dos agentes importantes dentro del escenario sociocultural en el que el alumnado se ve inmerso como es la universidad. En este sentido, esta propuesta se vuelve viable y eficaz para ser un referente mediacional a la hora de ayudar en situaciones adversas y necesidades del alumnado. Es por esto que, este modelo de respuesta se muestre como un aspecto a tener en cuenta para la mejora de las situaciones problemáticas experimentadas así como para el desarrollo de *engagement* en el alumnado.

Estos resultados concuerdan con recomendaciones realizadas por otros estudios de investigación actuales. De Pablos-Pons, Colás-Bravo, Contreras-Rosado y Conde-Jiménez (2014), sugieren que la respuesta institucional frente al abandono universitario necesita un replanteamiento y que su acción sería más efectiva si adquiriera el carácter online por medio de plataformas de apoyo al estudiante. Igualmente, un reciente estudio demuestra que el enfoque de la ayuda al estudiante universitario mediante el tratamiento online de la respuesta a las dificultades planteadas aporta

una serie de ventajas a tener en cuenta sobre esta cuestión (González-Ramírez, Contreras-Rosado y Villaciervos-Moreno, 2015). Por lo tanto, los datos obtenidos en esta cuarta fase de la presente investigación muestran la relevancia de esta modalidad de atención a las demandas estudiantiles en la educación superior como un aspecto importante en cuanto al fenómeno del abandono universitario.

A lo largo de esta última fase de la presente investigación se ha podido comprobar la eficacia de este modelo de respuesta que sería el desarrollado en la etapa de mediación que se abre en el proceso de abandono al realizarse una internalización contextualizada y una privilegiación académica. El tratamiento de variables que inciden en la problemática experimentada por el alumnado conlleva que ninguno de los participantes en esta fase abandonara sus estudios gracias a esta modalidad de atención a las demandas planteadas. Por lo tanto, la mediación realizada por las TIC y el profesorado universitario aporta una ventaja en el proceso de abandono que puede ser clave a la hora de la permanencia en los estudios

Capítulo Sexto
CONCLUSIONES

A lo largo del presente capítulo se detallan las conclusiones derivadas de los datos empíricos obtenidos gracias a este estudio de investigación. En primer lugar se encuentran conclusiones específicas y relacionadas, de manera directa, con los hallazgos obtenidos en las distintas fases de la presente investigación.

En un segundo plano, destacan dos aspectos fundamentales: por un lado, pistas para el desarrollo de un modelo explicativo del abandono universitario y, en otro término, una propuesta educativa de tratamiento de esta problemática centrada en la e-tutorización.

Finalmente, se muestran las líneas de investigación más interesantes de cara a futuros trabajos empíricos que continúen por este camino así como la prospectiva de este estudio.

1. Conclusiones específicas

A continuación se presentan las conclusiones específicas del presente estudio en función de los objetivos científicos planteados según las cuatro fases que componen esta investigación.

Primera fase

La primera fase tenía como objetivo general la realización de un diagnóstico de la situación del abandono universitario a nivel europeo. En torno a ello, este fenómeno en tal contexto se caracteriza por a) existencia de cambio de titulaciones, instituciones, etc., por encima de abandono propiamente dicho. b) identificación de problemáticas relacionadas con los estudios, específicas de aprendizaje y de relaciones externas a la universidad como experiencias determinantes del abandono. c) búsqueda de apoyo en la que compañeros, amigos y familia suponen los principales agentes a los que el alumnado recurre en cualquier situación adversa.

Con respecto al primer objetivo de investigación “*Conocer los porcentajes de los tipos de abandono que se dan en los universitario europeos*” se puede concluir que el abandono de los estudios universitarios es una constante, como se pudo comprobar en la parte teórica de esta investigación, y se expande desde el cambio de titulación hasta la deserción total. De esta manera, recordando las clasificaciones realizadas por Elías (2008) y Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006) es posible afirmar que, la mayoría de las experiencias que el alumnado señala se refieren al abandono transitorio en el que se encuentran los cambios de titulaciones e, incluso, de institución, por el contrario del definitivo. Con lo cual este fenómeno se advierte complejo a la hora de su estudio y no sólo se refiere a la renuncia a la continuación de las carreras universitarias sino que responde a una variabilidad de situaciones como las citadas.

En este sentido, puede comprobarse que la mayoría de la magnitud del fenómeno a tratar no responde al abandono en concreto sino que, más bien, supone la conjunción de una variabilidad de situaciones como el cambio de carrera o de universidad que no tienen por qué derivar en abandono final de los estudios aunque el cambio de una titulación a otra suponga el abandono de la primera para comenzar la segunda. Por ello, se propone la diferenciación de ambas realidades con el objeto de la profundización en la renuncia a los estudios superiores sin llegar a su finalización.

Por otro lado, la existencia de un alto porcentaje de casos en los que el alumnado asegura cambiar de carrera, además de confirmar los estudios presentados en el primer capítulo de esta investigación, muestran una carencia que se le atribuye a la educación superior pero que tiene su principio en las etapas educativas anteriores. En concreto, la causa se encuentra en los modelos explicativos del abandono *Institucional*, que basa su razonamiento en la experiencia previa del alumnado antes de acceder a la universidad, y en el *Personal*, en el que la elección errónea de la titulación juega un papel importante en el posterior proceso de abandono.

Es por ello, que se proponga el comienzo del tratamiento del abandono universitario, antes de que el alumnado acceda a la educación superior reforzando los sistemas de orientación en la educación secundaria que, actualmente, funcionan. Por otro lado, la abundancia de cambios de titulaciones, instituciones y demás, dentro del fenómeno del abandono indica la necesidad de reformular las políticas de acceso a los estudios universitarios primando la prioridad de elección de titulación antes que las notas de corte que dan acceso a las mismas.

En cuanto al segundo objetivo “*Identificar las problemáticas que el alumnado europeo señala como determinantes del abandono universitario*” se puede afirmar que existen situaciones que se experimentan por encima de otras y que se convierten en primordiales a la hora de entender y tratar el

fenómeno en cuestión. A este respecto, los estudiantes europeos señalan las dificultades con los estudios y las necesidades específicas de aprendizaje como las más determinantes a las que siguen problemáticas de relaciones externas a la universidad, sociales y familiares. Este hallazgo parece indicar que existen dos grandes grupos de situaciones adversas que influyen, de manera crucial, en el abandono. Por un lado, interno a la institución como serían las dificultades académicas y, por otro, externo a la universidad como es el plano social. Es por ello, que se proponga la priorización en estos dos campos de acción en la puesta en marcha de políticas europeas para la previsión de situaciones que tengan su raíz en los mismos. De esta manera, se atenderían las experiencias adversas que se muestran claves a la hora de desembocar en el abandono universitario.

En relación al tercer objetivo de investigación “*Averiguar la valoración de los tipos de apoyos a los que recurren los universitarios europeos en situaciones abocadas al abandono*” cabe preguntarse si los estudiantes hacen uso de la respuesta que la institución pone en marcha para atajar el abandono. En este sentido, la interpretación de los datos revela una infrautilización de la misma desembocando en una estrategia de respuesta poco eficiente y que no contribuye al desarrollo de *engagement* en el alumnado. Por otro lado, la priorización de agentes externos al contexto universitario como los compañeros, los amigos y la familia aumenta la poca eficacia de la respuesta institucional y deriva en el crecimiento de las posibilidades de que una situación finalice en abandono de los estudios. Ante esta realidad se propone la realización de estrategias de acercamiento de los servicios de apoyo que la universidad pone a disposición de los estudiantes para la ayuda ante experiencias cercanas al abandono y la inclusión de agentes propios al contexto cercano del alumnado en cuanto a la puesta en práctica de acciones destinadas al tratamiento de este tipo de casos.

Segunda fase

La segunda fase de la presente investigación gira en torno a su meta principal que se basa en la realización de una imagen general del abandono en el contexto de la Universidad de Sevilla. En relación a lo señalado, en este escenario esta problemática se muestra de la siguiente manera a) abandono definitivo por debajo de abandono transitorio. b) problemáticas relacionadas con los estudios, orientación y dificultades económicas que se convierten en las más experimentadas. c) compañeros, familia y amigos como apoyos requeridos con más frecuencia para solventar las dificultades presentadas. d) baja estima e infrautilización por parte de los estudiantes de los servicios de apoyo que oferta la Universidad de Sevilla.

Respecto al objetivo cuarto *“Conocer los tipos de abandono que se presentan en los estudiantes de la Universidad de Sevilla”* se puede concluir que los datos confirman los obtenidos en el primer objetivo aún cambiando de contexto. En relación a lo citado, entre los tipos de abandono se muestran más los relacionados con el cambio que con la deserción. En este sentido, las variables de formación previa y elección errónea de las titulaciones vuelven a situarse como claves a la hora de reducir el abandono. Es por esto que, acciones destinadas al conocimiento de la oferta formativa que realiza la Universidad de Sevilla en institutos así como el acercamiento entre la metodología utilizada en esta institución y en los centros educativos en los que se encuentra el alumnado que en un futuro poblará las aulas universitarias, puedan suponer el punto de partida para la reducción de los porcentajes de cambio y abandono universitario.

En referencia al quinto objetivo *“Identificar problemáticas determinantes del abandono en estudiantes de la Universidad de Sevilla”* coincide con el contexto europeo en la existencia de dificultades relacionadas con los estudios. No obstante, en el escenario de la Universidad de Sevilla entran en escena otros elementos como la orientación y las complicaciones económicas. Por un lado, las necesidades de orientación que se evidenciaban

en el objetivo anterior, en este se muestran como otro elemento importante en el abandono. Por otro, las dificultades económicas para afrontar los estudios universitarios surgen en este contexto y responden a la situación del país mostrándose como un aspecto antes inexistente y que, actualmente, influye de manera crucial en la educación superior y, por lo tanto, en el abandono de los estudios en esta etapa. En este sentido, igual que en el contexto europeo se propone la toma en consideración del escenario académico como uno de los puntos fuertes a la hora de desarrollar estrategias de retención del alumnado a nivel institucional. De igual manera, la flexibilidad en cuanto a situaciones de fragilidad económica y su adaptación a cada caso concreto parecen ser dos medidas primordiales a tener en cuenta.

En relación al sexto objetivo científico *“Escrutar los tipos de ayuda que solicitan los estudiantes de la Universidad de Sevilla”* puede confirmarse el hallazgo del tercer objetivo de esta investigación pero al nivel del contexto de la Universidad de Sevilla. En este sentido, se evidencia la existencia de dos grupos de agentes a los que el alumnado recurre ante una situación problemática y que pueden diferenciarse en dos contextos: el académico y el personal, siendo el segundo el que obtiene mayor porcentaje a la hora de pedir su apoyo para afrontar casos adversos. Igual que en el anterior objetivo de investigación citado, una propuesta a tener en cuenta sería la inclusión de los agentes cercanos al contexto del alumnado, que son a los que más recurren en situaciones que ponen en juego el transcurso normal de sus estudios, en el desarrollo de acciones destinadas al tratamiento de los problemas experimentados. La conjunción entre personas cercanas al alumnado y los profesionales de la universidad parece idónea para trabajar en colaboración con el foco puesto en la resolución de tales experiencias.

En cuanto al séptimo objetivo *“Averiguar la valoración del alumnado en cuanto al uso de los servicios de apoyo al estudiante de la Universidad de Sevilla”* puede concluirse que la frecuencia de uso de los mismos deja mucho que desear y la valoración realizada por los estudiantes no se ajusta a lo que

debería ser. Este hallazgo se vuelve importante al comprobar que muchas situaciones problemáticas experimentadas por el alumnado de la Universidad de Sevilla no han sido atendidas por la respuesta institucional que la misma ofrece. Esto deriva en que se esté renunciando al principal medio para reducir el abandono. Por ello, una medida prioritaria podría ser la puesta en conocimiento de la oferta de apoyo de la universidad a sus estudiantes pues, la poca utilización de la misma pueda deberse al desconocimiento. De igual forma, la baja estima que el alumnado muestra respecto a los servicios de apoyo constata una distancia entre ellos que precisa ser disminuida. Una solución podría ser la inclusión, en esta oferta institucional, de algún agente intermedio que consiga estrechar la distancia entre el alumnado y los servicios de apoyo como, por ejemplo, el profesorado universitario o personas expertas en la detección y solución de este tipo de situaciones que pueden derivar en abandono.

Tercera fase

En la tercera fase se pretende analizar el abandono desde la perspectiva y las aportaciones de la teoría sociocultural. En referencia a lo señalado, puede afirmarse que el abandono, desde esta óptica, se caracteriza por a) una representación subjetiva de la posición del alumnado en relación a este fenómeno. b) un proceso temporal en el que el abandono se expande en función de cuatro etapas que se derivan entre sí. c) variables socioculturales que contribuyen a una mejor comprensión del tema en cuestión y con alto valor pedagógico para el desarrollo de acciones destinadas a la reducción de esta problemática.

Con respecto al octavo objetivo “*Conocer la representación subjetiva del abandono a través de los discursos narrativos*” es posible afirmar que los datos empíricos analizados en la tercera fase de la investigación reflejan la existencia de una representación del proceso de abandono de manera subjetiva por parte del alumnado caracterizada por dos posturas que se

diferencian entre sí en el lugar que ocupa el estudiante en relación a su visión con respecto a la problemática experimentada. De esta forma se obtienen dos representaciones: interna y externa. Esta aportación se convierte en el primer aspecto a tener en cuenta a la hora de explicar la manera en la que se presenta el abandono universitario pues, este hallazgo supone entender este proceso como algo externo que no tiene solución o, por el contrario, como una secuencia interna en la que el protagonista es el alumnado con posibilidad de mejorar esa realidad. Por ello, el primer paso en una respuesta institucional frente al abandono sería hacer que el alumnado tome conciencia sobre su situación y haga una representación de la problemática encaminada a aspectos internos y a él mismo como personaje principal en este proceso de cambio.

En referencia al noveno objetivo "*Registrar posibles etapas en los procesos de abandono*" la conceptualización del abandono como un proceso situado en un contexto hacía pensar que la adopción del enfoque de la teoría sociocultural de Vygotski podría ser de gran utilidad. En este sentido, se puede afirmar que la universidad supone un escenario sociocultural nuevo para el estudiante que accede a la educación superior y que su integración en el mismo influirá sobremanera en el tratamiento de problemas que puedan afectar en el transcurso normal de sus estudios. En referencia a ello, el conocimiento por parte del alumnado de las particularidades de la cultura universitaria en la que se ve inmerso se convertirá en un elemento fundamental tanto en el proceso como en el resultado final del abandono o la continuación de los estudios. Uno de los hallazgos principales de este trabajo de investigación es la determinación de un proceso temporal que siguen las situaciones de abandono de los estudios. Intelectualmente, el alumnado sigue un recorrido temporal cuando se le presenta una situación problemática. Este hecho no responde a una acción directa entre la situación presentada (problema) y la toma de decisiones (abandono), sino que existe una estructura secuencial que sigue unas pautas. En torno a ello, las cuatro etapas halladas se concretan en a) planteamiento del problema b) valoración de la situación c) búsqueda de apoyo d) toma de decisiones. La secuencia del

proceso temporal se convierte en relevante a la hora de actuar sobre casos de abandono teniendo en cuenta las variables y agentes que entran en juego en cada una de ellas.

Respecto al objetivo número diez “*Identificar variables socioculturales relacionadas con la representación del abandono*” la interpretación de los datos confirma la existencia de una serie de conceptos propios de la teoría sociocultural con un alto valor en el tema en cuestión. En primer lugar, es interesante la manera en la que el constructo de internalización se desarrolla. Este concepto parte de la asunción de la cultura por parte del estudiante, del paso de lo que es externo a un ámbito interno. Para ello, se sirve de otros dos conceptos importantes como son apropiación y dominio, referidos al aprendizaje y al manejo de los elementos culturales que el escenario pone a disposición de sus miembros. Este concepto en la práctica conlleva el interés por el conocimiento y el aprendizaje de los elementos culturales a disposición en el escenario sociocultural en el que el alumnado se encuentra. En un segundo término, se encuentra la privilegiación. Este concepto supone la elección correcta, según la situación, de los elementos que el escenario ofrece para el sujeto y que, previamente, han sido internalizados. Llevado a la práctica supone saber seleccionar el agente adecuado según la situación. En el fenómeno del abandono implica la discriminación de aquellos agentes con menos potencialidad de ayuda en situaciones propensas al abandono. Finalmente, si la privilegiación se ha realizado de forma ajustada al contexto, se abre la posibilidad de que entre en juego la mediación. Este concepto implica la utilización de elementos o referentes culturales del propio entorno para la resolución, en este caso, de situaciones adversas con alto potencial de derivar en abandono.

En este sentido, los conceptos socioculturales trasvasados al escenario universitario suponen una progresión de integración en la cultura en la que el estudiante se encuentra. De esta forma, la internalización de los elementos del contexto se constata en el conocimiento y la utilización de la respuesta institucional que la universidad oferta mediante los servicios de

apoyo al estudiante y los profesionales de este ámbito, principalmente, el profesorado. Posteriormente, el alumnado debe privilegiar los referentes del contexto universitario que más se ajusten a sus necesidades para solucionar la situación presentada. En este momento, si la cultura universitaria ha sido integrada, los estudiantes optarán por requerir la ayuda del profesorado y esto posibilita que la acción de este agente pueda ser llevada a cabo. Por ello, el último constructo que se pone en marcha es el de mediación, una vez que el alumnado ha recurrido al profesorado universitario. En relación a ello, la mediación se va a fundamentar por la utilización de las TIC y la consideración del profesorado como el agente que dispondrá este tratamiento para las situaciones problemáticas experimentadas. Siendo así, la manera más eficaz para reducir acciones cercanas al abandono de los estudios universitarios.

Cuarta fase

La cuarta, y última, fase de esta investigación tenía como objetivo fundamental la comprobación de la eficacia del modelo de respuesta online desarrollado por STAY-IN como una etapa nueva del proceso de abandono caracterizada por la mediación de las TIC y el profesorado en cuanto a las situaciones adversas experimentadas por los estudiantes. En este sentido, se pueden concluir dos aspectos interesantes: a) la contribución al fomento de variables que inciden en la solución de las problemáticas planteadas. b) el desarrollo de aspectos relacionados con el plano emocional del alumnado que derivan en un afrontamiento más positivo de la realidad.

Respecto al objetivo undécimo “*Comprobar la efectividad del servicio de orientación de STAY-IN en cuanto a velocidad de respuesta, privacidad, sensibilidad, eficacia y satisfacción general*” se puede concluir que esta modalidad de respuesta ante las dificultades que pueden derivar en abandono de los estudios obtiene altas puntuaciones para todas las variables analizadas en cuanto a la misma.

De igual forma, en relación al objetivo número doce “*Verificar la potencialidad del servicio de orientación de STAY-IN para el desarrollo de bienestar, confianza, reducción de ansiedad y estrés, y capacidad de afrontar las presiones de la vida estudiantil*” puede afirmarse que la interpretación de los datos confirma el valor de esta modalidad de apoyo para las situaciones adversas se muestra idónea.

Debido a las altas puntuaciones obtenidas en cada una de las variables que componen los dos últimos objetivos científicos de la presente investigación se puede proponer este modelo de respuesta institucional ante el abandono como un complemento a la oferta básica de atención a las dificultades que puedan experimentar los estudiantes universitarios. El desarrollo de medidas para la retención del alumnado en educación superior basado en el carácter mediacional de las TIC y de un agente propio de la cultura universitaria, como es el profesorado, parecen ser estrategias considerables a la hora de contribuir a la reducción de las altas tasas de abandono. Uno de los valores que estriban de esta propuesta es el apoyo interpersonal que se basa en el profesorado, como figura institucional, que muestra apropiada la cultura universitaria y, de la misma forma, sirve de agente de promoción de esta herramienta en el alumnado.

2. Hacia un nuevo modelo explicativo del abandono universitario

Tras los hallazgos obtenidos en la presente investigación puede ser que exista un modelo explicativo del abandono basado en la teoría sociocultural y que sea el sustrato de todos los demás.

El abandono es un proceso situado en un contexto determinado, esto es la universidad como escenario sociocultural con una cultura propia. Al margen de las variables comunes que explican el abandono, cada proceso es distinto e irrepetible y no se presentará de la misma manera en una universidad que en otra. Esta circunstancia se debe a la cultura característica que cada institución posee.

Los datos aportados en la primera y la segunda fase de la investigación evidencian el calado del fenómeno del abandono pero es con la tercera fase cuando se advierte una adecuación más cercana para la comprensión y tratamiento del problema. Gracias a estos datos se profundiza en una nueva visión explicativa del abandono necesaria considerando el lado personal y subjetivo del problema para tener en cuenta la diversidad del alumnado respondiendo así a un enfoque global de respuesta. Al contrario de modelos centrados en un único agente o motivo sino, más bien, asumiendo que la universidad es un escenario con una cultura propia y que esta premisa tiene una gran influencia en todo proceso de abandono.

Este nuevo enfoque busca el desarrollo de *engagement* en el alumnado y se vale de las aportaciones de la teoría sociocultural de Vygotski para entender la universidad como ese espacio con cultura propia y compartida.

La explicación del abandono desde la óptica de la teoría sociocultural se sustenta en tres elementos principales: etapas que lo componen, variables que en él influyen y agentes que toman parte en el mismo.

Etapas del proceso de abandono

El comienzo de la explicación del abandono desde un punto de vista sociocultural se encuentra en la constatación de cuatro etapas en las que se divide el proceso desde que al alumnado se le presenta una situación adversa que puede poner en juego el transcurso de sus estudios hasta que, finalmente, toma la decisión de continuar o abandonar sin llegar a finalizarlos.

Previamente al proceso, propiamente dicho, existe un elemento importante. Los datos de las entrevistas de la tercera fase de la investigación han revelado un trasvase importante entre las etapas pre-universitaria y la incursión en la educación superior confirmando así el nuevo escenario sociocultural al que accede el alumnado.

Posteriormente, ya adentrados en el proceso de abandono, surgen las etapas primera y segunda, en las que se presenta una problemática y se valora la situación experimentada. Estas dos fases van a determinar la manera en la que el alumnado se represente en relación al proceso de abandono. La postura, interna o externa, será un aspecto clave en cuanto al enfoque de todo el proceso.

Más tarde, en la tercera etapa que, como ya se señaló en el capítulo referente a la presentación de los resultados, supone la más importante del proceso temporal del abandono, es en la que se hace alusión a la búsqueda de apoyo. En esta parte el alumnado privilegia referentes de la cultura universitaria y de su background cultural para buscar solución a las problemáticas presentadas. El elemento clave en esta fase será la privilegiación de referentes propios de la cultura universitaria en la que el alumnado se ve inmerso. Sin excluir a otros agentes como la familia o los compañeros de clase. En este sentido, una correcta combinación de referentes propios de la cultura universitaria junto con referentes propios del background cultural que posee el estudiante puede ser una propuesta muy a tener en cuenta.

No obstante, el profesorado universitario, dentro del proceso temporal de abandono, puede convertirse en un elemento de diagnóstico y detección de situaciones problemáticas en su alumnado que puedan ocasionar abandono y en un referente para la ayuda en cuanto a la clarificación de lo que las demandas del alumnado trae consigo pues, como ya se pudo comprobar, en los casos en los que el estudiante recurre al profesor la demanda suele ser de tipo académica en lugar de personal o emocional.

Según la manera en la que se haya realizado la acción en esta tercera etapa, puede continuarse en la cuarta o abrirse la posibilidad de una nueva en la que se dará la opción de tratar la problemática de una manera adaptada al contexto en el que el alumnado se encuentra.

Finalmente, se encuentra la última etapa en la que los estudiantes toman la decisión de continuar con sus estudios o abandonarlos de forma definitiva y sin llegar a finalizarlos. Esta etapa es la culminación del proceso de abandono y en ella se verá el resultado de las anteriores.

En cualquier caso, como ya se señaló, la etapa con una importancia crucial es la tercera. En ella entran en juego las variables socioculturales que hacen entender la manera en la que se muestra el abandono desde este enfoque y aportan perspectivas encaminadas a desarrollar actuaciones destinadas a la reducción de este tipo de situación con alto potencial de acabar en abandono.

Variables socioculturales que inciden en el proceso de abandono

Anteriormente se indicó que la etapa más importante del proceso de abandono, teniendo en cuenta esta visión sociocultural, era la tercera porque en ella se podían ver las consecuencias del desarrollo de las variables socioculturales.

En este sentido, la internalización se convierte en la primera variable a tener en cuenta para la explicación del abandono porque supone la asunción o no, de la cultura universitaria traducida en todos aquellos elementos y agentes que el entorno pone a disposición de los estudiantes para su correcta integración en el escenario sociocultural y, por lo tanto, para la superación de las dificultades presentadas. De esta manera, en el abandono, desde esta óptica, se entiende el papel determinante de la cultura en los procesos que tienen lugar en ella.

Posteriormente, la privilegiación supone el siguiente paso para entender la forma en la que el abandono se dispone según este enfoque. En torno a ello, si se ha internalizado la cultura en la que el alumnado está inmerso, el siguiente aspecto será la elección correcta del agente a quien recurrir para la solución de cualquier situación problemática. Bajo la luz de la teoría sociocultural se entiende que tiene mayor potencial el agente aportado por el contexto y que forma parte de él.

Por ello, si internalización y privilegiación se realizan de manera ajustada al entorno, es decir, una internalización contextualizada y una privilegiación académica, esto deriva en que se pueda llevar a cabo la mediación más ajustada al escenario sociocultural en el que el alumnado se encuentra.

La mediación explica el abandono desde el enfoque sociocultural por la utilización de medios en el proceso desde que se presenta una dificultad hasta que se toma una decisión. En relación a lo señalado, se precisan elementos y agentes propios del contexto universitario para que este constructo sea más efectivo.

Como ya se indicó, el enfoque sociocultural entiende que el conocimiento no se traspa sino que se construye por medio de la interacción social y que ese trasvase de lo social a lo individual era lo que se llama internalización.

Los elementos mediadores se convierten en medios por los que la persona adquiere la influencia de los factores sociales, culturales e históricos y desarrolla su acción en base a ellos (Daniels, 2003).

Cole (1996) destaca la importancia de la mediación en un contexto concreto. Por lo que, el desarrollo y el aprendizaje tienen lugar en un espacio en el que la actividad está influenciada por la mediación de elementos propios de ese entorno. Esta aportación resulta de interés a la hora de entender la mediación en el ámbito universitario. En este sentido, cada contexto aportará referentes mediadores propios de su misma realidad, los cuales serán más eficaces que otros de una cultura distinta.

Vygotski (1990) señaló que la educación era la que determinaba el proceso de dominio de los instrumentos. Es decir, que en cada contexto se enseña lo que se debe privilegiar para poder integrarse en él. Por lo tanto los universitarios necesitan de referentes que les muestren qué es lo que deben dominar y privilegiar para que su integración en ese plano cultural sea más efectiva y la sombra del abandono se aleje.

Agentes que inciden en la mediación

Los referentes que el alumnado tiene en cuenta y que incluye en su proceso temporal de abandono influyen de manera crucial en la disposición de la mediación. En este aspecto el agente cultural por excelencia que los estudiantes universitarios privilegian sobre otros es la familia. Este hecho vuelve a dejar constancia del desconocimiento del contexto cultural en el que el alumnado se encuentra, pues deja de lado a uno de los referentes principales en este entorno como es el profesorado.

Esto no significa que la familia deba ser excluida de este proceso. De hecho, la conjunción correcta podría ser la mezcla entre agentes culturales propios del contexto universitario, como el profesorado, y de otros entornos

que pueden ser parte del background cultural, como sería la familia principalmente. De esta forma, la unión de estos dos importantes personajes culturales daría como resultado un mayor desarrollo de *engagement* social. Estudios recientes (Colás-Bravo y Contreras-Rosado, 2013; Contreras-Rosado y Conde-Jiménez, 2014) dejan constancia sobre la pertinencia del apoyo de las familias en la educación así como la necesidad de inclusión de este agente cultural en la educación superior (De Pablos, Colás-Bravo, Contreras-Rosado y Conde-Jiménez, 2014). En este sentido, las familias son un elemento a tener en cuenta puesto que, los estudiantes privilegian a este agente cultural sobre los demás.

No obstante, el agente más adecuado será el tutor que desarrollará las dos vertientes de la respuesta institucional frente al abandono: tutoría y orientación. En los datos obtenidos se ha podido comprobar que existe un desconocimiento de esta oferta de apoyo por parte de los estudiantes y, por lo tanto, una infrautilización de la misma. El tutor puede mostrarse como un nexo entre alumnado y oferta de apoyo así como un agente para diagnosticar procesos de abandono que puedan darse en los estudiantes.

De las aportaciones en la parte teórica en cuanto a la figura del tutor se requería un perfil de profesional empático, comunicativo, participativo y con competencias interpersonales (García Nieto, 2008; Mete y Yildirim Sari, 2008; Chng, Yew y Schmidt, 2011). Estas recomendaciones coinciden con los datos obtenidos en la presente investigación. La mayoría de los estudiantes entrevistados enfatizaban la idea de un perfil de tutor más cercano que diera pie a la creación de un espacio en el que poder tratar temas personales además de los académicos.

En este sentido, parece idónea la apuesta por la figura del profesor-tutor universitario. Vygotski (1978) destacó que la interacción favorecía el crecimiento cognitivo y que ésta se volvía más eficaz si una de las partes era “más capaz”. Por lo que, la interacción entre el alumno y el tutor se acomoda a esta visión.

Gracias al agente mediador se consigue un avance en el desarrollo del individuo. Por lo que, es necesaria la enseñanza de la correcta elección del agente mediador, es decir, una privilegiación idónea.

Por medio de las herramientas culturales el contexto amolda el desarrollo cognitivo (Wertsch, Del Río y Álvarez, 1995). Por esta razón la figura del tutor será clave a la hora de proporcionar esos referentes al alumnado universitario.

El tutor es el agente cultural que más efectiva puede hacer la integración del alumno universitario en la cultura universitaria porque ya conoce esta determinada cultura y es un referente dentro de la misma.

La teoría sociocultural se centra en el papel que juega la interacción social en el desarrollo cognitivo del individuo. Y este desarrollo va de la mano de la interacción social por lo tanto el universitario necesita esa relación con el entorno.

Es por ello que uno de los agentes que más va a potenciar ese desarrollo será el tutor. El tutor se convierte entonces en un personaje principal, dentro de la explicación del abandono desde este enfoque, al dotar de herramientas culturales al estudiante.

Como señala Rogoff (1993) el mundo social y la persona están tan unidos que no se puede hablar de uno sin tener en cuenta al otro. Tomando esta aportación de la autora se puede extrapolar la idea al contexto universitario. De esta forma se obtendría que el análisis de la integración del estudiante en la cultura universitaria no se puede desmembrar tomando cada parte individualizada. Por ello, la relación entre el estudiante y el tutor, como referente cultural del ambiente universitario, se vuelve de gran interés en este sentido.

Por ello, como destacó Dewey (1989) las relaciones sociales se vuelven primordiales a la hora de transmitir esa cultura y facilitar la internalización.

Con lo cual, agentes propios de la cultura universitaria, como los tutores, pueden convertirse en un elemento interesante a la hora de ayudar a los estudiantes a internalizar aspectos culturales propios del entorno sociocultural en el que desarrollan sus estudios superiores.

Estos aspectos son importantes al hallarse la existencia de un proceso temporal del abandono dividido en cuatro fases desde que al alumnado se le presenta una dificultad hasta la toma de decisiones final.

El eje central de este modelo explicativo se basa en la mediación realizada, de manera institucional, para reducir los índices de abandono registrados en la universidad optando por el desarrollo de actitudes que desemboquen en *engagement* en relación a los estudios superiores.

En este sentido cobran un protagonismo especial la internalización y la privilegiación, las cuales son variables importantes dentro de la explicación del abandono desde la óptica del modelo sociocultural.

En relación a ello, lo que provoca el abandono, según este nuevo modelo explicativo, sería el bajo desarrollo de estos dos conceptos que influyen en la mediación institucional realizada que, a su vez, deriva en poco nivel de *engagement* en el alumnado universitario.

Para que la mediación institucional sea más efectiva aparece un nuevo personaje que será fundamental en dicho proceso de abandono: el tutor. En este sentido, la acción del estudiante frente a una situación problemática que puede desembocar en abandono estará mediada, fundamentalmente, por la toma en consideración de elementos culturales propios del escenario universitario. En concreto, el tutor que será el elemento mediador más idóneo para la enculturación de los estudiantes en el nuevo contexto en el que se encuentran así como la construcción social de su aprendizaje. Estos dos elementos serán importantes a la hora de la asunción de la cultura universitaria y se basarán en la interacción entre el alumnado y el tutor.

En este sentido y, teniendo en cuenta los datos empíricos obtenidos que contribuyen a la comprensión de la manera en que se presenta el abandono universitario desde la óptica sociocultural, para la mejora de esta realidad se propone un tipo de respuesta alternativo, adaptado a las necesidades estudiantiles y que complementa la ayuda institucional básica ofertada por la universidad.

3. E-tutorización: la mediación institucional

En el apartado anterior se basa la explicación del abandono, desde una óptica sociocultural, en las etapas que componen el proceso, las variables y los agentes que actúan en el mismo. Se ha podido comprobar que la tercera etapa, referente a la búsqueda de apoyo, se convierte en crucial porque, de la manera en la que se realice, abre la posibilidad a una mediación por parte de la institución universitaria para el tratamiento de los problemas del alumnado. Además de destacar la figura del profesorado como agente más idóneo para llevar a cabo esta mediación. En este aspecto, la e-tutorización se convierte en la mediación más apropiada para el contexto universitario por fundamentarse en las TIC y servirse del profesorado.

De todo lo expuesto hasta el momento se deducen dos necesidades fundamentales en torno a la respuesta institucional a los estudiantes universitarios.

En un primer aspecto, la investigación en torno a la respuesta de las universidades a las necesidades del alumnado derivada en orientación y tutoría se ha centrado en clasificar las funciones, objetivos y etapas en las que debe concretarse cada acción. Sin embargo, se precisa un modelo tutorial que ponga el foco de atención en el abandono universitario. Una concepción de la tutoría como un proceso cultural y entendiendo el escenario sociocultural que supone el ámbito de la educación superior a diferencia del más que desarrollado modelo informativo y técnico predominante en el contexto universitario. Igualmente, que tenga en cuenta el Modelo Sociocultural que explica el abandono según la óptica del enfoque del mismo nombre.

Por otro lado, como consecuencia de la predilección por dicho modelo de respuesta surge la necesidad de una implicación más personal del profesorado. Esto conlleva una formación más cercana, en cuanto al tratamiento de la tutoría, que derive en un perfil de profesor sensibilizado

con los problemas y necesidades, facilitador de la integración en la cultura universitaria y centrado en la toma de decisiones y vivencia de los procesos de abandono.

A todo esto hay que sumar que la tutoría enfocada en el diagnóstico de la problemática y la ayuda para las posibles dificultades que puedan presentársele al alumnado y que, por consiguiente, pueden afectar al transcurso de los estudios es la que menos desarrollo muestra en el contexto universitario (Álvarez-Pérez y González-Afonso, 2008).

En este sentido, un elemento facilitador sería la inclusión de las nuevas tecnologías al posibilitar éstas un acercamiento más directo con los estudiantes, favoreciendo un modelo de tutorización inexistente o poco desarrollado en la universidad.

En la parte teórica pudo verse que la tutoría era un proceso personalizado igual de importante que el elemento formativo dentro de la actividad docente y que su meta era responder a necesidades científicas, académicas, personales y profesionales. Igualmente dotaba al estudiante para la reflexión, el análisis y la toma de decisiones.

Igualmente, la tutoría es una actividad enmarcada en un contexto por lo que, una de las principales metas de ésta es la de enseñar al estudiante la manera en la que situar las formas abstractas dentro del entorno en el que se encuentra (Fox, 1993). Para ello, es fundamental la ayuda del tutor. Según esta autora es el agente más indicado para ayudar a aplicar esos procesos y a contextualizarlos.

Por otro lado, la mayoría de los alumnos y profesores entrevistados han valorado de manera positiva la puesta en marcha de ayuda sirviéndose de las nuevas tecnologías e Internet. Es por ello que un comienzo para desarrollar este nuevo enfoque de ayuda sea por medio de la e-tutorización.

Como destacan Sogues, Gisbert e Isus (2007) se hace alusión a la e-tutoría cuando ésta se desarrolla por medio de la utilización de los medios tecnológicos y aporta la ventaja de la transversalidad de contenidos y de situaciones.

Gracias a la inclusión de las nuevas tecnologías en el enfoque de la tutoría se derivan una serie de ventajas aportadas por los mismos autores como, por ejemplo, la reducción de límites que exponen los modelos tradicionales:

- Ruptura de las barreras espaciotemporales: se da la posibilidad de contacto en cualquier momento y sin importar el lugar en el que cada uno de los personajes se encuentren.
- Obstáculos culturales: se rompe la situación de cara a cara que tanto retrae al alumnado a la hora de compartir dificultades, especialmente personales, con el profesorado.
- Accesibilidad: al no necesitar un espacio físico para que la tutoría se desarrolle.
- Intercambio de información: aumentan las posibilidades de compartir e intercambiar información entre los mismos y que esa información sea de diferente naturaleza.
- Relaciones jerárquicas: por medio de la e-tutoría se disminuyen las barreras que crean relaciones desiguales basadas en el género, la edad, la raza... etc. Y que pueden suponer una dificultad para el transcurso de la misma.
- Anonimato: se da la posibilidad de salvaguardar la identidad del alumnado que requiere una ayuda si así lo prefiere.

Esta selección de las múltiples ventajas que aporta el enfoque de la tutoría sirviéndose de las aportaciones de los avances tecnológicos ayudan a decantarse por esta modalidad.

Como vaticinaron (Campoy y Pantoja, 2003) cuando cobrara forma la sociedad de la información, la que entonces llamaron e-orientación, tendrá

que experimentar un replanteamiento y los medios tecnológicos serán la base de los procesos de orientación y tutoría. Ese momento ha llegado, ya no existe brecha digital y todo el alumnado tiene acceso a algún aparato tecnológico con conexión a Internet (smartphones, tablets, portátiles... etc.).

De Pablos (1996) destaca la aparición de nuevos elementos mediadores como una característica principal de nuestra sociedad, así como la adecuación de las aportaciones de la teoría sociocultural para fundamentar procesos educativos basados en esas nuevas situaciones de mediación.

En esta investigación se propone la e-tutorización como nuevo concepto dentro del apoyo y la ayuda al estudiante universitario. Tomando como base central de su enfoque de actuación la atención personalizada a aquellas dificultades que puedan derivar en la prolongación o el abandono de los estudios superiores.

En este sentido la e-tutorización se convierte en la mediación que la institución universitaria debe poner en marcha para la atención a las dificultades del alumnado desarrollando así un *engagement* que conlleve la integración de los estudiantes en el contexto cultural universitario.

El mundo actual se caracteriza por el avance en las tecnologías y por ser un entorno digitalizado. En este sentido el medio aporta múltiples herramientas digitales que pueden ser utilizadas como mediadoras entre el alumno y su contexto.

Además de las herramientas mediadoras que el entorno ofrece de manera digital, se añade otra que se convierte en muy importante y determinante como es el profesorado universitario. La e-tutorización también se debe de valer de otros agentes propios del contexto universitario (por ejemplo alumnos mentores, profesorado).

Por otro lado, conviene aclarar que la e-tutorización también supone un elemento formativo e importante para el aprendizaje del alumnado universitario dentro del contexto en el que se ve inmerso.

En este sentido la e-tutorización se convierte en el elemento fundamental para la inclusión del alumnado universitario en la educación puesto que, actualmente el elemento tecnológico cobra especial protagonismo en nuestra sociedad. De esta manera la tutorización online potencia la continuidad de los estudios favoreciendo así el derecho a la educación.

En definitiva, la e-tutorización supone una nueva manera de entender la respuesta institucional a las necesidades del estudiante universitario de cualquier tipo, no sólo a los colectivos prioritarios de ayuda. Se entiende, de esta forma, que todo alumno puede tener una necesidad en cualquier momento que puede influir en el transcurso normal de sus estudios y, si no se ataja a tiempo, en el abandono final de los mismos.

De esta forma, esta nueva respuesta se basa en la aportación de dos ejes fundamentales:

- Las nuevas tecnologías: Internet, smartphones, portátiles, etc.
- La teoría sociocultural: entender el abandono como un proceso situado en un contexto y su cultura como un factor influyente en el resultado final del proceso así como la mediación como un constructo clave en este proceso.

Según las recomendaciones de Mollá (2007) citadas en la parte teórica de la investigación había una serie de elementos que caracterizaban a la tutoría como:

- El diálogo como parte fundamental.
- Contribución al desarrollo sociológico, psicológico y cultural.
- Personalización de los procesos.

- Atención a la diversidad.
- Interacción con agentes de la realidad educativa
- Capacitación para la autonomía.

Teniendo en cuenta estas aportaciones y los datos obtenidos en la investigación se procede a la redacción de dos aspectos a tener en cuenta en la e-tutorización. Por un lado, su contribución en el proceso temporal de abandono y, por otro, los objetivos que guían su acción.

La e-tutorización tiene una gran utilidad en cuanto a su influencia en cada una de las etapas del proceso temporal de abandono que experimentan los estudiantes. Principalmente, contribuye a la reinterpretación de las situaciones experimentadas ayudado por el profesorado que conoce internamente la institución y la problemática del alumnado. En este sentido, quien ejerce la labor de tutor, tiene un papel esencial como agente mediador, porque puede hacerlo con herramientas culturales en las cuatro etapas del proceso de abandono. Es decir, en la conceptualización del problema, en la valoración de la situación experimentada, en la búsqueda de apoyo profesional, y en la toma de decisiones final.

El paso previo sería el de establecer una comunicación cercana para que el alumnado entienda que puede contar con el profesorado cuando lo necesite. Ayudar a entender que la tutoría no es un espacio sólo académico sino también personal y emocional. Crear un espacio que ayude a ello, más personal y emocional y menos académico. Una vez conseguido, ya se comenzaría la ayuda una vez que se da el proceso de abandono en algún estudiante.

5. Planteamiento del problema

En esta primera etapa del proceso se entiende al tutor como un elemento de diagnóstico de situaciones en el alumnado que puedan derivar en abandono de los estudios. En este sentido, gracias al contacto mediante Internet y las nuevas tecnologías el profesorado puede advertir una situación anormal en el transcurso de los estudios y esto supone el

primer paso en su tarea de profundización en la respuesta por medio de la e-tutorización.

6. Valoración de la situación

Al haberse establecido un contacto virtual entre alumnado y tutor el desarrollo de esta fase será diferente pues, el estudiante no se encuentra solo a la hora de realizar una valoración de la manera en la que se le presenta la dificultad que pone en juego el transcurso normal de sus estudios así como el afrontamiento de dicha realidad.

7. Búsqueda de apoyo

En este momento el alumnado ya tiene asumido que, para la afrontación de la dificultad presentada, tiene una ayuda en dos vertientes, tutor y servicios de orientación. El primero supone un acercamiento a la ayuda mientras que el segundo se muestra como la especialización de la misma. En esta fase el tutor juega un papel muy importante debido a su labor y contribución al éxito de esta parte. En este sentido tiene tres objetivos fundamentales:

- Ayuda al conocimiento de la cultura universitaria así como a la oferta de apoyo institucional: es decir, a internalizar la cultura, con el objeto de aumentar la frecuencia de petición de ayuda al profesorado así como las veces que recurren los alumnos a los servicios de orientación.
- Toma de conciencia del background cultural con el que el alumnado accede a la universidad y replanteamiento de aquellos referentes que pueden integrarse en su realidad.
- Enseñar a que la acción del estudiante esté mediada de manera correcta, es decir, a privilegiar referentes propios de la cultura universitaria sin renunciar a los de su background discriminando aquellos que no tienen tanto potencial de ayuda al no estar inmersos en el escenario sociocultural de la educación superior.

8. Toma de decisiones

La influencia de la e-tutorización en las fases anteriores tiene su consecuencia en esta parte final en la que, se advertirá un mayor desarrollo de *engagement* en el alumnado y, por lo tanto, actitudes alejadas del abandono. En este momento es cuando se comprueba el éxito de la puesta en marcha de una respuesta basada en la e-tutorización dando como resultado una toma de decisiones situada en el contexto sociocultural en el que los universitarios se encuentran.

El abandono como proceso situado en un contexto determinado con una cultura propia como es la universidad requiere de un análisis cercano a estos planteamientos. En este sentido, la teoría sociocultural iniciada por Vygotski aporta una visión de esta realidad siguiendo estos principios que dan como resultado un avance en cuanto a la investigación de este fenómeno en el ámbito de la educación superior.

En este sentido juega un papel muy importante dentro del mismo la mediación realizada por la propia institución. De esta forma, la puesta en marcha de una respuesta institucional basada en la e-tutorización parece idónea para el desarrollo de *engagement* en el alumnado y, por lo tanto, para reducir los altos niveles de abandono registrados.

Así, esta propuesta de atención a las necesidades del alumnado parte de una visión micro de la realidad centrada en la vivencia del abandono teniendo en cuenta la influencia en dicho proceso de los elementos culturales que el mismo entorno pone a disposición de los estudiantes.

De esta manera, la oferta de apoyo al estudiante pone su foco de atención en el desarrollo de *engagement* como meta final. Y, para ello, se vale de las dos vertientes de la ayuda en la educación superior como son la tutoría y los servicios de orientación.

La e-tutorización contribuiría al aumento de la utilización de la respuesta institucional, aumentando así, la eficacia de la misma y

reduciendo las posibilidades de provocar situaciones que deriven en el abandono de los estudios universitarios.

Como pudo comprobarse en la parte teórica de esta investigación la explicación del abandono se ha enfocado desde un punto de vista macro y alejado de la realidad intentando encontrar situaciones comunes a todos los contextos en los que se produce. Con la e-tutorización se rompe con ese enfoque y se adopta un óptica micro del problema. De ahí el interés en estudiar la microgénesis de este fenómeno. Dando como resultado la nueva conceptualización del abandono como proceso situado en un contexto determinado entendiéndolo como un aspecto subjetivo y cercano a la realidad vivida por los estudiantes. Fruto de esta profundización surgen elementos que parten de esta concepción del abandono que dan como resultado aspectos que favorecen el desarrollo de *engagement* en los estudiantes y que, por lo tanto, los alejan de tomas de decisiones cercanas a la interrupción de sus estudios.

Este modo de respuesta supone un proceso de acompañamiento que no empieza en el momento en que al alumnado se le presenta algún tipo de dificultad. No es un método de apoyo que espera a ese momento para actuar porque su meta principal no es solventar un problema sino enseñar pautas de acción situadas en un contexto sociocultural determinando para que, cuando se dé esa situación adversa, los estudiantes estén ya integrados en el entorno y, gracias a ello, sepan cómo actuar y ésta sea más efectiva.

Es por ello que la e-tutorización suponga una visión inclusiva del proceso del abandono universitario al no centrar su atención en los problemas típicos sino, más bien, en la complejidad de este fenómeno y en toda la variabilidad de necesidades existente en el día a día y en todos los años de carrera universitaria del alumnado.

4. Prospectiva y futuras líneas de investigación

Prospectiva de esta investigación

El presente estudio ha supuesto la utilización del método microgenético como una primera exploración del fenómeno a tratar a modo de aproximación. No obstante, se han podido comprobar las múltiples aportaciones de esta metodología para el estudio en profundidad de temas educativos. Por ello, se propone la continuación de esta investigación utilizando esta metodología en toda su expansión, lo cual derivará en mayores hallazgos de interés para esta problemática. De esta manera, desarrollar investigaciones microgenéticas que aporten un conocimiento más personalizado y profundo del fenómeno del abandono.

Como se ha podido comprobar en la presente investigación, el abandono engloba distintas situaciones que no son, propiamente, la deserción en los estudios sino que, responde a una variabilidad de tipos de realidades que suponen cambios. En este sentido, se propone continuar esta investigación diferenciando entre un concepto y otro. De esta manera se profundizaría en el conocimiento sobre este fenómeno al apartarlo de otras realidades parecidas pero que no tienen relación directa con el mismo.

En otro aspecto, la unidad de análisis para esta investigación han sido los estudiantes universitarios. Sería interesante incluir al profesorado, como objeto de estudio, en los próximos trabajos para contrastar los hallazgos y ampliar el abanico de posibilidades en cuanto a los agentes que intervienen en dicho proceso de abandono.

De igual forma, la inclusión de otros personajes, como los profesionales de los servicios de apoyo, parece idónea en cuanto a conocer motivos por los que, según su perspectiva, esta oferta de apoyo sigue siendo tan infrutilizada.

Por otro lado, sería interesante profundizar en la manera en la que se integra la cultura universitaria para que este aprendizaje se comience a realizar antes de la entrada de los estudiantes en la educación superior. De esta forma, ya tendrían las herramientas necesarias para actuar cuando se presente una situación que puede derivar en abandono de los estudios.

En esta misma línea se debería de analizar la influencia de la trayectoria del alumnado en las etapas anteriores a la universidad, es decir, en los estudios obligatorios y la consecuencia en la educación superior. De esta forma, se podría entender que un alto porcentaje del abandono en la universidad tiene su génesis en contextos anteriores a la misma.

De las aportaciones señaladas hasta ahora se presentan, a continuación, líneas prospectivas partiendo de las aportaciones de este estudio de investigación que parten de la meta primordial de una respuesta institucional frente al abandono basada en el desarrollo de *engagement* en el alumnado.

1. Facilitación del trasvase entre dos grandes estructuras educativas como son la educación pre-universitaria y la educación superior entre las que el alumnado se encuentra en un punto intermedio en el momento de acceso a la universidad.

Este objetivo hace hincapié en la adaptación a los procedimientos utilizados en la universidad que distan de los que ya tiene el alumnado asumido de las etapas educativas anteriores.

2. Ayuda a la integración del alumnado mediante el conocimiento de los elementos propios de la cultura universitaria.

El conocimiento de los servicios que la institución oferta para la ayuda, el apoyo y la integración en el entorno universitario así como los agentes más importantes de la misma suponen la internalización de las herramientas que la universidad, como escenario sociocultural, pone a

disposición de sus miembros. Este hecho ayuda a la integración de los estudiantes y facilita la posterior privilegiación a la hora de actuar en función de alguna necesidad.

3. Enfoque de la tutoría como una parte de la respuesta institucional no sólo basada en el plano académico sino, también e, igual de importante, en el personal.

La mayoría de los estudiantes entienden que la tutoría se reduce meramente al ámbito académico, dejando de lado el aspecto personal. Por lo tanto, es preciso desarrollar de manera más amplia el plano personal y emocional en estos procesos para que se entienda este espacio como un entorno en el que se pueda contar con el profesorado para solucionar problemas que puedan influir en los estudios.

4. Personalización de la atención al alumnado universitario en los procesos de apoyo.

La e-tutorización debido a su carácter virtual se muestra idónea para desarrollar una atención personalizada a los procesos de ayuda a los problemas que los alumnos y alumnas puedan experimentar.

5. Utilización de la e-tutorización como un elemento para continuar con la atención presencial.

La respuesta online a las necesidades tiene una serie de ventajas importantes que ya se señalaron. No obstante, la correcta ayuda surge de la conjunción entre el modo virtual y el presencial. Por ello, la e-tutorización comienza de manera virtual pero supone el primer paso para su continuación de manera presencial.

6. Diagnóstico de posibles situaciones problemáticas que el alumnado pueda estar experimentando.

Teniendo en cuenta los objetivos anteriores se entiende al agente que ponga en marcha la e-tutorización como el principal elemento para la detección de alumnos potenciales de abandono. Por ello, uno de los objetivos de esta modalidad de respuesta será el de advertir esas situaciones para poner en práctica la respuesta ante esa dificultad en el menor espacio de tiempo posible.

7. Atención a la totalidad del alumnado mostrando especial atención a los de nuevo ingreso.

La e-tutorización parte del principio de inclusión y se basa en la suposición de que todo alumno puede experimentar una situación problemática que afecte al transcurso de sus estudios en cualquier momento. Aún así, la literatura empírica en relación al abandono universitario advierte el primer año como el momento más crítico por lo que es primordial la atención a este colectivo de estudiantes.

8. Enseñanza de maneras de privilegiación adecuadas al entorno sociocultural en el que se encuentra el alumnado.

En los objetivos anteriores se muestra la importancia de conocer los elementos culturales propios del entorno universitario. Esta premisa reside en la posterior privilegiación que el alumnado realizará al experimentar una situación adversa. En este sentido, conviene enseñar a hacer una elección idónea enfocada al problema situado en el contexto en el que se da.

9. Inclusión de las familias de los estudiantes en los procesos de apoyo y ayuda.

La importancia de las familias en el apoyo a los estudios superiores se demuestra en que los estudiantes recurren a este agente cultural en búsqueda de ayuda a sus problemas. Es por ello que se vuelva necesario el fomento de la participación de las familias en la universidad con el fin de mejorar la ayuda prestada al alumnado.

10. Participación de estudiantes más experimentados como mentores para algunos casos de apoyo.

Como mostraron los datos, existe una predilección en el alumnado por sus iguales a la hora de buscar ayuda frente a problemas experimentados. Por lo tanto, el planteamiento de acciones de mentoría podría ser un elemento importante a la hora de presentarse como puntos fuertes para la disminución de los índices de abandono de los estudios. Otra ventaja de la tutorización es que las funciones más fáciles o muchas de ellas se pueden desempeñar por medio de compañeros mentores librando así de carga de trabajo a los tutores y haciendo de este modelo de respuesta algo más cercano al estudiante al dividirse entre tutor y mentor.

Es, por tanto, constatable que la inclusión de compañeros de estudio más experimentados, que ya conocen y están integrados en el contexto universitario puede suponer una gran ayuda para el alumnado. De esta forma la mentoría se enfoca como una parte más de la tutoría y como un elemento potenciador de las ventajas de las acciones tutoriales así como de la integración en el contexto universitario y el éxito del alumnado en el mismo.

Futuras líneas de investigación

Una línea de investigación futura que ha quedado clara a través de este estudio es el *engagement*. A través de la profundización en el abandono se ha propuesto este concepto como una corriente contraria al mismo y enfocada a la retención de los estudiantes. En este aspecto, sería interesante tomar como eje central del estudio al alumnado que no experimenta situaciones adversas ni que se haya visto en la tesitura de valorar si abandonar o continuar sus carreras. De esta manera, podrían hallarse variables predictivas del *engagement* lo cual podría derivar en tomar este

concepto como base de estas situaciones para su consideración en la evaluación de la institución y su traducción en indicadores de calidad.

Otra línea a tener en cuenta en futuras investigaciones sería la de profundizar en los constructos socioculturales como variables explicativas en los procesos de abandono en la universidad con el objeto de consolidar modelos teóricos explicativos del abandono desde el enfoque sociocultural.

La confirmación de la infrautilización de los servicios de apoyo institucional al estudiante indica la necesidad de profundizar o ahondar en la identificación de necesidades de aprendizaje del alumnado universitario, pudiendo ser una futura proyección de investigaciones futuras. En este sentido, se incide en la necesidad de mantener este tipo de estudios diagnósticos para retroalimentar a las políticas universitarias en materia de orientación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ADOLPH, K. E. (1997) Learning in the development of infant locomotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 62 (3, Serial No. 251).
- ÁLVAREZ, A. Y DEL RÍO, P. (2013) El papel de la educación en el desarrollo: de la escuela a la cultura. *Cultura y Educación*, 25 (2) 137-151.
- ÁLVAREZ, P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, P. Y GONZÁLEZ, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70
- ÁLVAREZ, V. Y OTROS. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En H. Salmerón y López V. *Orientación educativa en las universidades* (pp. 47-77). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ARAQUE, F., ROLDÁN, C. Y SALGUERO, A. (2009) Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53, 563-574.
- AREA, M. (2010) ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? En: «Competencias informacionales y digitales en educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, (2).
- ARÓSTICA, Y.M., CASTELLANOS, I. Y SANTANDER, S. (2011). Reflexiones en torno a la sistematización teórica de la tutoría en condiciones de universalización y su contribución a la práctica investigativa de los docentes. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27).
- BARKHURST, D. (2002) Actividad, conciencia y comunicación. En Cole, M., Engeström, Y. y Vásquez, O. *Mente, cultura y actividad*. México, D. F.: Oxford University Press.
- BARNES, K., MARATEO, R. Y FERRIS, S. P. (2007a). Teaching and Learning with the Net Generation. *Innovate Journal of Online Education*, 3 (4).

- BAJTÍN, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- BEAN, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12 (2), 155-187.
- BEAN, J.P. (1983) 'The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process', *Review of Higher Education*, 6(2), pp. 129–148.
- BELVIS, E., MORENO, M. Y FERRER, F. (2009) Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las Universidades Españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.
- BETHENCOURT, J., CABRERA, L., HERNÁNDEZ, J., ÁLVAREZ, P. Y GONZÁLEZ M. (2008) Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Education & Psychology*, 16 (3) 603-622.
- BLOTE, W., VAN OTTERLOO, S., STEVENSON C. Y VEENMAN, M. (2004) Discovery and maintenance of the many to one counting strategy in 4 year olds: A microgenetic study. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 83–102.
- BOWMAN-PERROTT, L. J., GREENWOOD, C. R. Y TAPIA, Y. (2007) The Efficacy of CWPT Used in Secondary Alternative School Classrooms with Small Teacher/Pupil Ratios and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 30 (3) 65-87.
- BRANCO, A.U., Y VALSINER, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology & Developing Societies*, 9, 35–64.
- BREIER, M. (2010) From 'financial considerations' to 'poverty': towards a reconceptualisation of the role of finances in higher education student drop out, *Higher Education*, 60, 657–670.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ, F. (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

- CABRERA, L. (2015) Efectos del proceso de Bolonia en la reducción del abandono de estudios universitarios: datos para la reflexión y propuestas de mejora. *Revista Fuentes*, 16, 39-62.
- CABRERA, L., BETHENCOURT, J., GONZÁLEZ, M. Y ÁLVAREZ, P. (2006) Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1) 105-127.
- CABRERA, L., BETHENCOURT, J., ÁLVAREZ, P. Y GONZÁLEZ, M. (2006) El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2) 171-203.
- CAMPOY, T. J. Y PANTOJA, A. (2003) Propuestas de “e-orientación” para una educación intercultural, *Comunicar*, 20, 37-43.
- CANO GONZÁLEZ, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- CANÓS, N. Y GUITERT, M. (2004) Uso de las TIC en la interacción profesor alumno: un estudio de caso en una Escuela de Arte y Superior de Diseño, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(1) 63-74.
- CASQUERO, A. Y NAVARRO, M. (2010) Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, 191-223.
- 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.
- CEBREIRO LÓPEZ, B. Y M. C. FERNÁNDEZ MORANTE (2004) “Estudio de casos”, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, Aljibe.
- CHEN, Z., Y SIEGLER, R. S. (2000) Across the great divide: Bridging the gap between understanding of toddlers’ and older children’s thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65 (2, Serial No. 261).

- CHNG, E., YEW, E. Y SCHMIDT, H. G. (2011) Effects of tutor-related behaviours on the process of problem-based learning. *Advances in Health Sciences Education*. 16, 491–503.
- CLAXTON, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*. 55(2), 1-20.
- COLÁS-BRAVO, P., CONDE-JIMÉNEZ, J. Y CONTRERAS-ROSADO, J. A. (2014) La construcción colaborativa de la Acción Tutorial: la investigación-acción como respuesta. En Expósito López, J. (coord.) *La Acción Tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.
- COLÁS-BRAVO, P. Y CONTRERAS-ROSADO, J. A. (2013) *La problemática del abandono universitario en España: variables y factores a considerar en la intervención educativa*. I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação celebrado entre los días 15 y 17 de julio en Lisboa.
- COLÁS-BRAVO, P. Y CONTRERAS-ROSADO, J. A. (2013) La participación de las familias en los centros de Educación Primaria, *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2) 485-499.
- COLÁS-BRAVO, P., DE PABLOS, J., GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T., CONDE-JIMÉNEZ, J., GONZÁLEZ, A. Y CONTRERAS-ROSADO, J. A. (2013) *La mejora del engagement en la universidad. La e-orientación como contribución a una Europa inclusiva*. Simposio presentado en el I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação celebrado entre los días 15 y 17 de Julio en Lisboa.
- COLÁS-BRAVO, P., GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T. Y REYES-DE CÓZAR, S. (2015) *Características de las aulas universitarias que generan engagement desde la perspectiva de los estudiantes*. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Cádiz
- COLÁS-BRAVO, P., REYES-DE CÓZAR, S. Y CONDE-JIMÉNEZ, J. (2015) *El uso de las nuevas tecnologías (TICS) en las aulas como factor predictivo del engagement en los estudios*. XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Badajoz.

- COLE, M. Y SCRIBNER, S. (1977) *Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- COLE, M. (2003) *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- COLVIN, J. Y ASHMAN, M. (2010) Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2), 121-134.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2003). *Council conclusions of 5/6 May 2003 on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)*. 2003/C 134/02). Bruselas: La Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2006). Diario Oficial de la Unión Europea. 1. 4. 2006.
- CONTRERAS-ROSADO, J. A. Y CONDE-JIMÉNEZ, J. (2014) *El fomento de la participación de las familias en los centros educativos de educación primaria*. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, celebrado los días 3 y 4 de julio en Segovia.
- CORIAT, M. Y SANZ, R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- COROMINAS, 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.
- COYLE, T. R., Y BJORKLUND, D. F. (1997) Age differences in, and consequences of, multiple- and variable-strategy use on a multitrial sort-recall task. *Developmental Psychology*, 33, 372–380.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., DE LA MATA, M., IGNACIO, M. Y PRADOS, M. (2008) La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- CUBERO, M. Y RUBIO, D. (2005) *Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo*, en Cubero, M. y Ramírez, J. D. Vygotsky en la

psicología contemporánea: cultura, mente y contexto. Madrid: Miño y Dávila.

- DANIELS, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1959).
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE (1948).
- DEL MORAL, L., NAVARRO, L. Y GARCÍA, M. (2010) Absentismo estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. En Jiménez, J. y Rodríguez, A. *El absentismo en las aulas universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*. Granada: Grupo Editorial Universitario, D. L. 2010.
- DE MIGUEL, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato. *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 53-67). Barcelona: Laertes.
- DE PABLOS-PONS, J. (1996) *Tecnología y Educación: una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- DE PABLOS-PONS, J. (2006) El marco del impacto de las Tecnologías de la Información. Herramientas conceptuales para interpretar la medicación tecnológica educativa. *TELOS*, 67, 1-9.
- DE PABLOS-PONS, J., COLÁS-BRAVO, P., CONTRERAS-ROSADO, J. A. Y CONDE-JIMÉNEZ, J. (2014) *E-orientación para la inclusión del alumnado universitario*. XXII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, celebradas los días 15 y 16 de mayo en Toledo.
- 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-MORENO, P. Y CONTRERAS-ROSADO, J. A. (2015) *STAY-IN: Proyecto europeo para el desarrollo de una plataforma de e-orientación del estudiante universitario*. XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Badajoz.
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

- DOLADO, J. (2010) La Educación en la encrucijada. En Bentolila, S., Boldrin, M., Díaz-Giménez, J. y Dolado, J. *La crisis de la economía española. Lecciones y propuestas*. FEDEA.
- DUNLEAVY, J. Y MILTON, P. (2009). *What did you do in school today? Exploring the concept of Student Engagement and its implications for Teaching and Learning in Canada*. Toronto: Canadian Education Association (CEA), 1-22.
- EDWARDS, D. (1996) Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En Coll, C. y Edwards, D. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ELÍAS, M. (2008) Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 15 101-121.
- ESCUADERO, J. M. (2012) La educación inclusiva, una cuestión de derecho, *Educatio Siglo XXI*, 30 (2) 109-128.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EXTREMERA, N. Y DURÁN, A. (2005) Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- EZEIZA, A. (2007) Tutoría on-line en el entorno universitario. *Comunicar*, 29 (25) 149-156.
- FAN, W. Y WOLTERS, C. A. (2014) School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation, *British Journal of Educational Psychology*, 84, 22–39.
- FERNÁNDEZ, M. (2006) *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa Estudios y Análisis. Ministerio de Educación.

- FERNÁNDEZ, S. (2003) *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el sistema universitario español*. Madrid. Ed. CRUE.
- FISCHER, K.W., Y BIDELETT, T.R. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. En R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp 467–561). New York: Wiley.
- FISCHER, K.W., Y GRANOTT, N. (1995). Beyond one-dimensional change: Parallel, concurrent, socially distributed processes in learning and development. *Human Development*, 38, 302–314.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- FOX, B. A. (1992) *The Human Tutorial Dialogue Project: Issues in the Design of instructional Systems*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GAIRÍN, J., TRIADO, X., FEIXAS, M., FIGUERA, P., APARICIO, P. Y TORRADO, M. (2014) Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement, *Quality in Higher Education*, 20:2, 165-182.
- GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. Y QUINQUER, D. (2004) La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1) 61-77.
- GALICIA, J. Y VILLUENDAS, E. (2001) Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de Psicología. *Revista de la Educación Superior*, 1, 55-73.
- GARBANZO, G. (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.
- GARCÍA, N., ASENSIO, I., CARBALLO, R., GARCÍA, M. Y GUARDIA, S. (2005). “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”. *Revista de Educación*, 337, 189-210.

- GARCÍA, E., CONEJERO, J.A. Y DíEZ, J.L. (2013). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 255-280.
- 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.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2003) *Tecnología Educativa: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- GERSHKOFF-STOWE, L., Y SMITH, L. B. (1997) A curvilinear trend in naming errors as a function of early vocabulary growth. *Cognitive Psychology*, 34, 37-71.
- GÓMEZ, J., HERNÁNDEZ, F., BUENDÍA, F. Y CARMONA M. (2000) Modelización estocástica de la elección de carrera universitaria y de los resultados obtenidos en primer curso de las titulaciones de Pedagogía y Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1) 97-118.
- GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T. Y CONDE-JIMÉNEZ, J. (2013) *El engagement de los estudiantes universitarios: modalidades y estrategias*. I Congreso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação celebrado entre los días 15 y 17 de Julio en Lisboa.
- GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T., CONTRERAS-ROSADO, J. A., CONDE-JIMÉNEZ, J. Y COLÁS-BRAVO, P. (2014) *La medición del indicador abandono inicial en los sistemas de garantía de calidad y su impacto en la calidad de la docencia universitaria*. II Congreso Nacional de Calidad de la Docencia, 19 de mayo en Sevilla.
- GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T., CONTRERAS-ROSADO, J. A. Y REYES DE CÓZAR, S. (2015) *Utilización y valoración de los servicios de orientación desde la perspectiva de los universitarios*. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Cádiz.
- GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T., CONTRERAS-ROSADO, J. A. Y VILLACIERVOS-MORENO, P. (2015) *La e-tutorización como respuesta institucional al abandono*

- universitario*. XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Badajoz.
- GONZÁLEZ-TIRADOS, R. (1989) *Análisis de las causas del fracaso académico en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: CIDE.
- GRANOTT, N. (1998) A paradigm shift in the study of development: Essay review of *Emerging Minds* by R. S. Siegler. *Human Development*, 41, 360–365.
- GUERRA, C. (2005) *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de las enseñanzas medias a la universidad: información, expectativas y toma de decisiones*. Programa de Estudios y Análisis.
- HAY, L. E. (2000) Educating the Net Generation. *The Social Administrator* 57 (54), 6-10.
- HAYA, I., CALVO, A. Y RODRÍGUEZ, C. (2013) La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria. *REOP*, 24 (3) 98-113.
- HERRERA, L., LORENZO, O. Y RODRÍGUEZ, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 1 (2008) 65-85.
- HIMMEL, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación*, 2 91-108.
- HUTCHINS, E. (2002) *Mediación y automatización*. En Cole, M., Engeström, Y. y Vásquez, O. *Mente, cultura y actividad*. México D. F.: Oxford University Press.
- INHELDER, B., ACKERMAN-VALLADO, E., BLANCHET, A., KARMILOFF-SMITH, A., KILCHER-HAGEDORN, H., MONTANGERO, J. Y ROBERT, M. (1976). The process of invention in cognitive development: a report of research in progress. *Archives de Psychologie*, 171, 57-72.
- INHELDER, B. Y DE CAPRONA, D. (1996). Hacia el constructivismo psicológico: ¿estructuras?, ¿procedimientos? Los dos indisociables. En B. Inhelder y G. Cellérier (eds.): *Los senderos de los descubrimientos del niño*. *Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona: Paidós.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2013) Estadísticas sobre educación. Disponible en http://www.ine.es/inebmenu/mnu_educa.htm#1 enero de 2013.
- JOHNSON, K. E., Y MERVIS, C. B. (1994) Microgenetic análisis of first steps in children's acquisition of expertise on shorebirds. *Developmental Psychology*, 30, 418–435.
- JUARISTI, P. (2004) El sistema universitario y la diversidad territorial. En Llera, F. y Retortillo, A. Los españoles y la Universidad. *Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- KAHN, W. A. (1990) Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academic of management journal*. 33 (4) 692-724.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979). Micro- and macro-developmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive Science*, 3, 91–118.
- KAUFMANN, J. C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- KUHN, D. (1995). Microgenetic study of change: what has it told us? *Psychological Science*, 6, 133-139.
- KUHN, D., GRACIA-MILA, M., ZOHAR, A., Y ANDERSON, C. (1995). Strategies of knowledge acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60.
- KUHN, D., Y PHELPS, E. (1982) The development of problemsolving strategies. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*. New York: Academic Press.
- LACASA, P. (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- LATIESA, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- LASSIBILLE, G. Y NAVARRO, L. (2008) Why do higher education students drop out? Evidence from Spain, *Education Economics*, 16:1, 89-105
- LAVE, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- LÁZARO, A. (2002). “La acción tutorial de la función docente universitaria”. En Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, D-L.
- LÁZARO, A. (2003). “Competencias Tutoriales en la Universidad”. En F. Michavila y J. García Delgado (eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid.
- LEIDENFROST, B., STRASSNIG, B., SCHABMANN, A., SPIEL, S. & CARBON, C. (2011) Peer Mentoring Styles and Their Contribution to Academic Success Among Mentees: A Person-Oriented Study in Higher Education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19:3, 347-364.
- LEONTIEV, A. N. (1981) The problem of activity in psychology. En Wertsch, J. V. (comp.) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe).
- LEONTIEV, A. N. (1982) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- LLORENT, V. (2005) *Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios que les ofrecen sus respectivas Universidades*. Análisis y Estudio Comparado. (Programa de Estudios y Análisis. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- LURIA, A. (1979) *El cerebro humano y los procesos psíquicos: análisis neuropsicológico de la actividad consciente*. Barcelona: Fontanella.
- LURIA, A. (1980) *Los procesos cognitivos: análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella.
- LURIA, A. (1984) *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.
- LURIA, A. (1984) *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos.
- LURIA, A. (1985) *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

- LURIA, A. (2003) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- MANZANO, N., MARTÍN, A., SÁNCHEZ, M., RISQUEZ, M. Y SUÁREZ, M. (2012) El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria, *Educación XX1*, 15 (2) 93-118.
- MARÍN, M. (2000) *La desistencia de los estudios universitarios*. Sevilla: Índice.
- MARTÍN, E., GARCÍA, L. Y HERNÁNDEZ, P. (1999) *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. La Laguna, Santa Cruz de Tenerife: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Fuentes*, 9, 78-79.
- MASLACH, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 5, 16-22.
- MASLACH, C., Y JACKSON, S. (1981) *The Maslach Burnout Inventory. Research Edition*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C. Y LEITER, M. P. (1997) *The Truth about Burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MCKENZIE, K. Y SCHWEITZER, R. (2001). Who succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 21-33.
- METE, S. Y YILDIRIM SARI, H. (2008) Nursing students' expectations from tutors in PBL and effects of tutors' behaviour on nursing students. *Nurse Education Today*, 28, 434-442.
- MILLER, P. H., Y ALOISE-YOUNG, P. (1995) Preschoolers' strategic behaviors and performance on a same-different task. *Journal of Experimental Psychology*, 60, 284-303.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y COMPETITIVIDAD (2012) *Posición española sobre "Horizonte 2020"*. Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001) Ley Orgánica, 2/2001 de 21 de diciembre, de Universidades.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011) *El aprendizaje permanente en España*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011) *Objetivos Educativos Europeos y Españoles: Estrategia Educación y Formación 2020*. Informe español 2010-2011. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) *Propuestas para un pacto social y político en la educación*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013) *Datos básicos del sistema universitario español*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013) *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015) *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Madrid.
- MOLLÁ, T. (2007) Educación, orientación y tutoría: una opción de intervención psicopedagógica. En: Longás, J. y Mollá, N. *La escuela orientadora: la acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid, Narcea. 32 – 55.
- MUÑOZ, E. Y GÓMEZ, J. (2005) Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2) 417-432.
- ODDO, M., BARTNETT, D. W., HAWKINS, R., O. Y MUSTI-RAO, S. (2010) Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups, *Psychology in the Schools*, 47 (8) 842-858.
- OKILWA, N. Y SHELBY, L. (2010) The Effects of Peer Tutoring on Academic Performance of Students With Disabilities in Grades 6 Through 12: A Synthesis of the Literature. *Remedial and Special Education*, 31(6) 450–463.
- RICO, R. (1989) *Constituciones históricas*. Ediciones oficiales. Universidad de Sevilla.

- ROCA, E. (2010) El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.
- 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. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2) 1-13.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- RUÉ DOMINGO, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 281-306.
- SALANOVA, M., MARTÍNEZ, I., BRESÓ, E., LLORENS, S. Y GRAU, R. (2005) Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1) 170-180.
- SALMERÓN, H., GUTIÉRREZ, C., SALMERÓN, P. Y RODRÍGUEZ, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 467-486.
- SALVADOR, L. Y GARCÍA, A. (1989) *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: Abandono y retraso en los estudios*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, C.I.D.E.
- SÁNCHEZ, M., MANZANO, N., RÍSQUEZ, A. Y SUÁREZ, M. (2011) Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia, *Revista de Educación*, 356, 719-732.
- SÁNCHEZ, M., GUILLAMÓN, J., FERRER, P., VILLALBA, E., MARTÍN, A. Y PÉREZ, J. (2008) Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.

- SANCHO, J. (2002). “El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria”. En Coriat, M. (ed.), *Jornadas sobre tutorías y orientación*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- 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.
- SANZ, R. (2004) *La imagen pública de la Universidad*. En Llera, F. y Retortillo, A. *Los españoles y la Universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- SCHAUBLE, L. (1996) The development of scientific reasoning in knowledge-rich contexts. *Developmental Psychology*, 32, 102–119.
- SCHAUFELI, W., SALANOVA, M., GONZÁLEZ-ROMÁ, V. Y BAKKER, A. (2002) The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- SELIGMAN, M. E. P. Y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 3-6.
- SIEGLER, R.S. (1994). Cognitive variability: A key to understanding cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 1–5.
- SIEGLER, R. Y CROWLEY, K. (1991) The Microgenetic Method: A direct means for Studying Cognitive Development. *American Psychologist*, 46, 606–620.
- SIEGLER, R. Y CROWLEY, K. (1992). Microgenetic method revisited. *American Psychologist*, 47 (10) 1.241-1.243.
- SIEGLER, R. S., Y JENKINS, E. A. (1989) *How children discovery new strategies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SIEGLER, R. Y SVETINA, M. (2002) A Microgenetic/Cross-Sectional Study of Matrix Completion: Comparing Short-Term and Long-Term Change. *Child Development*, 73 (3) 793–809.
- SOGUES, M., GISBERT, M. E ISUS, S. (2007) E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica

- universitaria. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8, (2) 31-54.
- SPADY, W. G. (1970) Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis, *Interchange*, 1 (1) 64-85.
- SPADY, W. (1970) Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2 (3) 38-62.
- STAKE, R. E. (1994) Case Studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- STAKE, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- TEJEDOR, F. J. Y GARCÍA-VALCÁRCCEL, 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.
- TEJEDOR, F. J. Y OTROS (1995): *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Informe de investigación, CIDE.
- TEJEDOR, F. J. Y OTROS (1998): *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.
- THELEN, E., Y ULRICH, B. D. (1991) Hidden skills. Hidden skills: a dynamic systems analysis of treadmill stepping during the first year. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56 (1) 1-98; discussion 99-104.
- TINTO, V. (1975) Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- TINTO, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18 (71) 33-51.
- TINTO, V. (2005). Taking Student Success Seriously: Rethinking the First Year of College. En *Ninth Annual Intersession Academic Affairs Forum*, California State University, Fullerton, 19 (2) 5-9.
- 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, *REOP*, 24 (2) 79-99.
- VIDAL, J. (Coord.) (1999). *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: 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.
- VILLAR ANGULO, L. M. Y ALEGRE, O. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España, D-L.
- VYGOTSKI, L. S. (1978) *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L. S. (1990) *Obras escogidas. Tomos I-IV*. Madrid: Visor
- VYGOTSKI, L. S. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- VYGOTSKI, L. S. Y LURIA, A. (2007) *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Lenguaje.
- WERNER, H. (1956). Microgenesis and aphasia. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52 (3) 347-353.
- WERNER, G. (2009) Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey, *Studies in Higher Education*, 34:6, 647-661
- WERTSCH, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. (1993) *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- WERTSCH, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- WERTSCH, J., DEL RÍO, P. Y ÁLVAREZ, A. (1995) *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. Y STONE, C. A. (1978). Microgenesis as a tool for developmental analysis. *Quarterly Newsletter Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1, 8-10.

- WILLMS, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- WILLMS, J. D. Y FLANAGAN, P. (2007). Canadian Students: Tell them from me. *Education Canada*. The Education Association. 47(3), 46-50.
- WILLMS, J. D., FRIESEN, S. Y MILTON, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement*. (First National Report) Toronto: Canadian Education Association.
- WINDHAM, C. (2005). The Student's Perspective. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds), *Educating the Net generation* (pp. 5.1-5.16). Boulder, CO: EDUCAUSE.
- YAN, Z. Y FISCHER, K. (2002) Always under construction: Dynamic variations in Adult Cognitive Microdevelopment. *Human Development*, 45, 141-160.
- ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

Cuestionario de la segunda fase de la investigación



ESTUDIO SOBRE PROBLEMÁTICAS EXPERIMENTADAS POR ALUMNOS Y ALUMNAS UNIVERSITARIOS Y RESPUESTA RECIBIDA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Este cuestionario tiene como objetivo conocer la opinión de los alumnos y las alumnas de la Universidad de Sevilla en relación a problemas que hayan podido experimentar durante sus estudios.

Instrucciones de cumplimentación

El cuestionario consta de dos partes. En la primera usted deberá contestar con una (X) a las preguntas en relación a sus datos. Y en la segunda deberá elegir, también con una (X), las respuestas que crea convenientes entre las múltiples opciones que se le presentan.

**LES RECORDAMOS QUE ESTA INFORMACIÓN SERÁ
TRATADA CONFIDENCIALMENTE**

**POR FAVOR, LE ROGAMOS RESPONDA A TODAS Y CADA
UNA DE LAS PREGUNTAS DE ESTE CUESTIONARIO**

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

NÚMERO DE REFERENCIA: _____

DATOS PERSONALES (complete los siguientes apartados)

¿Cuánto tiempo lleva estudiando en la universidad?

- Hasta un año
- De dos a tres años
- Más de tres años

Sexo:

- Mujer
- Hombre

Rama de conocimiento _____

Edad:

- 18 a 22 años
- 23 a 26 años
- 27 a 30 años
- Más de 30 años

Nivel de estudios:

- Grado o equivalente
- Master o equivalente
- Doctorado o equivalente

1. Indique si se le ha presentado alguno de estos problemas durante sus estudios en la universidad:

- Discapacidad física de larga duración
- Salud física
- Salud mental
- Necesidades específicas de aprendizaje
- Familiar
- Con tus compañeros
- Relaciones fuera de la universidad
- Sociales
- De alojamiento
- Económicos
- Legales o jurídicos
- De orientación
- Con los estudios
- Salidas profesionales
- Otros

2. ¿Recibió algún apoyo para los problemas señalados?

- Discapacidad física de larga duración
- Salud física
- Salud mental
- Necesidades específicas de aprendizaje
- Familiar
- Con tus compañeros
- Relaciones fuera de la universidad
- Sociales
- De alojamiento
- Económicos
- Legales o jurídicos
- De orientación
- Con los estudios
- Salidas profesionales
- Otros

3. ¿El apoyo recibido fue útil?

- Discapacidad física de larga duración
- Salud física
- Salud mental
- Necesidades específicas de aprendizaje
- Familiar
- Con tus compañeros
- Relaciones fuera de la universidad
- Sociales
- De alojamiento
- Económicos
- Legales o jurídicos
- De orientación
- Con los estudios
- Salidas profesionales
- Otros

4. Señale la persona o servicio que le ayudó en los problemas señalados:

- Profesores o tutores de la universidad
- Servicios de orientación de la universidad
- Compañeros
- Otros amigos
- Familia
- Otros profesionales externos a la universidad
- Otros

5. A continuación indique la frecuencia de utilización de los siguientes servicios de orientación (1: Nunca, 2: A veces y 3: A menudo):

	1	2	3
Servicio para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran.			
Servicio de información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.			
Servicio de información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos.			
Servicio de apoyo a la discapacidad.			
Servicio de apoyo a la salud mental (ansiedad, depresión, etc.).			
Servicio de apoyo a las necesidades específicas de aprendizaje (dislexia).			
Servicio de apoyo a problemáticas familiares.			
Servicio de apoyo a problemáticas personales.			
Servicio de apoyo a cuestiones sociales (aislamiento, soledad, etc.).			
Servicio de apoyo a la organización de la vida estudiantil (alojamiento).			
Servicio de apoyo a cuestiones económicas.			
Servicio de apoyo a cuestiones jurídicas.			
Servicio de apoyo a problemas de estudio, con los horarios (exámenes).			
Servicio de apoyo a la orientación profesional.			
Servicio de apoyo a otras cuestiones.			

6. Califique la calidad del servicio prestado en las siguientes temáticas (1: Muy pobre, 2: Pobre, 3: Normal, 4: Bueno y 5: Muy bueno):

	1	2	3	4	5
Servicio para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran.					
Servicio de información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.					
Servicio de información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos.					
Servicio de apoyo a la discapacidad.					
Servicio de apoyo a la salud mental (ansiedad, depresión, etc.).					
Servicio de apoyo a las necesidades específicas de aprendizaje (dislexia).					
Servicio de apoyo a problemáticas familiares.					
Servicio de apoyo a problemáticas personales.					
Servicio de apoyo a cuestiones sociales (aislamiento, soledad, etc.).					
Servicio de apoyo a la organización de la vida estudiantil (alojamiento).					
Servicio de apoyo a cuestiones económicas.					
Servicio de apoyo a cuestiones jurídicas.					
Servicio de apoyo a problemas de estudio, con los horarios (exámenes).					
Servicio de apoyo a la orientación profesional.					
Servicio de apoyo a otras cuestiones.					

ANEXO II

Cuestionario de la tercera fase de la investigación



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA STAY-IN

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Este cuestionario tiene como objetivo conocer la opinión de los alumnos y las alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en cuanto a la experiencia de apoyo online aportada por STAY-IN.

Instrucciones de cumplimentación

El cuestionario consta de una parte en la que usted deberá indicar con una (X) en el valor (de 1 a 10) que más se ajuste a las afirmaciones que se van proponiendo en cada ítem que compone la escala de la que consta este instrumento.

**LES RECORDAMOS QUE ESTA INFORMACIÓN SERÁ
TRATADA CONFIDENCIALMENTE**

**POR FAVOR, LE ROGAMOS RESPONDA A TODAS Y CADA
UNA DE LAS PREGUNTAS DE ESTE CUESTIONARIO**

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Valore su experiencia en STAY-IN dejando su punto de vista sobre las siguientes cuestiones mediante esta escala en la que 1 es el valor mínimo y negativo y 10 el máximo y positivo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/ Nc
Velocidad de respuesta a las demandas planteadas											
Privacidad obtenida											
Sensibilidad mostrada por el asesor											
Nivel de eficacia al responder a la demanda											
Satisfacción general con la ayuda recibida											
Incremento de la sensación de bienestar											
Aumento de la confianza											
Reducción de las sensaciones de ansiedad y estrés											
Aumento de la capacidad para hacer frente a las presiones de la vida estudiantil											

ANEXO III

Guión para las entrevistas de la cuarta fase de la
investigación

ENTREVISTA PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Datos personales

Edad:

Sexo:

Curso:

Titulación:

Años que lleva en la universidad:

La titulación elegida fue la primera opción:

Preguntas

¿Por qué no has acabado la carrera en cuatro años? ¿Qué ha hecho que no la acabaras en el tiempo estimado?

¿Podrías explicar en profundidad lo que ocurrió?

¿Cómo te sentías?

¿Has abandonado los estudios o sigues intentándolo?

¿Qué ha hecho que dejaras los estudios/continuaras?

Esas dificultades que han hecho que no acabes la carrera en el tiempo estimado, ¿Cuáles han sido las más importantes?

¿Cómo influían esos problemas en tus estudios? ¿Y en tu día a día? ¿Cuánto duró el problema?

Según tu conocimiento y experiencia ¿Ofrecía la universidad algo para ayudarte a solucionar esos problemas?

¿Sabías acceder a ellos? ¿Podías acceder a ellos? ¿Qué propondrías para conocer lo que la universidad ofrece para ayudarte en tus problemas?

¿A qué o a quién recurriste para solucionar los problemas? ¿Por qué elegiste así? ¿En qué se basó tu elección? ¿Cómo se solucionó?

¿Podrías hacer un listado de personas, servicios o lo que fuera a lo que acudiste para solucionar ese problema por orden de prioridad? ¿Por qué ese orden?

¿Qué otras personas, instituciones o servicios crees que podrían haberte ayudado?

¿Recurriste a algún profesor-tutor en concreto? ¿Por qué? ¿Con qué finalidad acudiste a él? ¿Qué aportó en la solución al problema? ¿Su ayuda fue de utilidad?

¿Adviertes la necesidad de una formación a los profesores en atención personal?

¿Cómo te fue en tu primer año de carrera?

¿Crees que la universidad es un “mundo nuevo” diferente a lo que el estudiante está acostumbrado en el colegio y el instituto? ¿Qué aspectos facilitarían al alumnado la integración en el contexto universitario?

Si desde el primer curso se hubiera ofrecido una ayuda, como por ejemplo, la asignación de un tutor online, para que te apoyara en el transcurso de tus estudios, ¿te habría sido de utilidad? ¿Hubiera ayudado en la resolución de tus problemas? ¿Por qué? ¿De qué manera?

Si quitamos la ayuda que recibiste, si solamente te hubiera tenido que ayudar la universidad, ¿habrías abandonado?

¿Que propondrías para que las tutorías con los profesores fueran más cercanas y más personales?