

# CAUSAS DEL ABANDONO Y PROLONGACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

**Pedro Ricardo Álvarez Pérez**

**Lidia Cabrera Pérez**

**Miriam Catalina González Afonso**

**José Tomás Bethencourt Benítez**

Universidad de La Laguna (España)

## Resumen

El abandono y la prolongación de los estudios constituyen en la actualidad un importante problema en la Universidad. Dada la incidencia que ello tiene en la organización y en la distribución del gasto público de la institución, se realizó un estudio, cuyos resultados comunicamos en el presente informe. El objetivo del estudio fue identificar las causas que provocan que un gran número de estudiantes dedique más años de los prescritos para finalizar sus estudios, o abandonen estos sin finalizar.

**Palabras clave:** Abandono y prolongación de los estudios; orientación universitaria; causas de las dificultades de aprendizaje.

## Abstract

Leaving and prolonging studies at present constitutes a serious problem at the university. Given the impact that it has in the organization and distribution of the institution public monies, a study has been carried out, the results of which are set out in the following report. The aim of the study was to identify the causes behind the fact that a large number of students to dedicate longer than the prescribed time to finish their studies or give up.

**Key words:** Leaving and prolonging studies; university orientation; causes low learning.

## Introducción

La última década ha supuesto un periodo determinante para las universidades españolas. Las exigencias políticas y sociales, además de las científicas e institucionales, constituyen retos a veces difíciles de alcanzar, que nos han obligado a asistir a importantes procesos de cambio que continúan en la actualidad. Por un lado, se ha pretendido dar un nuevo rumbo a la enseñanza superior, tratando de adecuarla a las necesidades actuales del mercado de trabajo y procurando superar el desfase que tradicionalmente había existido entre ambos polos. Para ello, se aumentaron de forma considerable el número de titulaciones, con el fin de abarcar todas las demandas sociales y hubo una apuesta seria a favor de una formación práctica y profesionalizadora que capacitara para el verdadero desempeño laboral, tal como pone de manifiesto el peso concedido a los practicum en algunos de los planes de estudio actuales. Con ello, se intentó revalorizar la figura del estudiantado, dándole un mayor protagonismo en su propio proceso de aprendizaje y concediéndole la oportunidad de seleccionar casi la mitad de su itinerario formativo. Por otro lado, como garantía de un servicio comunitario de eficacia y calidad, se pusieron en marcha distintos planes de evaluación para la calidad, que han culminado con la creación de distintas instituciones nacionales y locales encargadas de dichas finalidades (evaluación y acreditación de titulaciones, servicios, profesorado, entre otros). En la actualidad se ponen los cimientos de otro importante proceso de cambio, la convergencia europea, con el

que se intenta homologar el sistema de enseñanza superior al resto de los países comunitarios, a pesar de que algunas acciones suponen un retroceso respecto a la reforma anterior. De forma paralela, desde los acuerdos Bolonia y posteriores, se avanza en la conformación de un nuevo paradigma basado en el aprendizaje y más concretamente, en el aprendizaje autónomo del alumnado.

Este importante e infinito proceso de cambio está tropezando con nuevas dificultades y problemas de gran consideración, como el abandono y la prolongación de la permanencia del alumnado en la Universidad, que está provocando que se encienda una nueva luz de alarma en las universidades públicas españolas, dado que las tasas tanto de abandonos como de prolongación son infinitamente superiores a las de las universidades privadas, criterios que están utilizando éstas para captar alumnado. Según datos estadísticos del Ministerio de Educación, esta realidad es una constante en todas las comunidades autónomas, donde en algunas de ellas el abandono de los estudios sin finalizar roza 40%. Concebimos el abandono como las situaciones en las que el alumnado deja la universidad o la carrera elegida e iniciada. Por prolongación de la permanencia entendemos el número de años adicionales a lo prescrito en el plan de estudio que un estudiante emplea para obtener el título de la carrera que estudia (ya sea de ciclo corto o largo).

Este fenómeno, sin embargo, no es reciente ni ajeno a otras zonas del planeta, si bien es cierto que las causas identificadas difieren de unas zonas o países a otros y, por tanto, los grupos que protagonizan el abandono también. Según la UNESCO (2004), a través de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), ésta es una constante en unos 180 países del planeta. Por otro lado, la literatura pone de manifiesto esta realidad, a pesar de que la mayoría se hayan desarrollado en Europa Central y Estados Unidos (Albert y Toharia, 2000; Orazem, 2000; Callejo, 2001; Escandell y col. 2002; Last y Fulbrook, 2003; Ryan y Glenn, 2003; Orfield, 2004; Feldman, 2005) y con poblaciones específicas: minorías étnicas, minusválidos, deportistas de alta competición, programas de educación a distancia, etc.

Respecto al momento o periodo histórico en el que se inicia este fenómeno, los cambios institucionales que se han ido produciendo en el estado español (vgr. implantación de nuevos planes de estudio), no parece ser lo más determinante, ya que se tiene constancia de esta realidad desde mucho tiempo antes (Saldaña, 1986). Reissert y Schnitzer (1986:238) tras estudiar el fenómeno en Alemania comentan que: *"el aumento del número de estudiantes y la escasez creciente de medios financieros en la educación superior, redundan con seguridad en un empeoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Pero apenas hay algún indicio de que ello influye en las tasas de abandonos"*. Sin embargo, estos autores sostienen que el paro afecta mucho más a los titulados superiores, instando a los estudiantes a abandonar sus estudios al no suponer una garantía para incorporarse con mayor facilidad al mundo laboral. Esta realidad identificada en Alemania en los años 70 y 80, es similar a la que se vienen produciendo, sobre todo en la última década, en España. Sin lugar a dudas, la incorporación masiva a la universidad de todas las clases ha hecho que muchas titulaciones se masifiquen, titulados que encontrarían trabajo sólo en la administración, por lo que estas carreras no sólo aumentaron las tasas de desempleo sino que están perdiendo importancia para la sociedad y para la economía. Según Reissert y Schnitzer (1986:244), *"la creciente renuncia a comenzar una carrera y el aumento de los abandonos son indicios de esta reestructuración del panorama universitario"*; en años anteriores esto mismo había sucedido en otras naciones industriales avanzadas como Japón y Estados Unidos.

Otros estudios revisados, sin embargo, identifican una mayor constelación de causas relacionadas con una amplia variedad de situaciones, y que van desde el abandono por la mala

formación previa (Zubieta y Susinos, 1986), el origen social (Latiesa, 1992), la baja autoestima (Masjoan, 1989) u otras características psicológicas como incapacidad para demorar las recompensas o superar obstáculos (Tinto, 1975; Landry, 2003), por el agotamiento de las convocatorias de exámenes (Escandell y Marrero, 1999), la elección inadecuada de estudios (Corominas, 2001), hasta dificultades en las estrategias de aprendizaje (Ryan y Glenn, 2003) o características familiares o circunstancias de vida (Sinclair y Dale, 2000). Por todo ello, actualmente el abandono se ha convertido en un tema de gran interés en todos los niveles educativos, como lo demuestra, entre otros, el estudio de Van Ours y Ridder (2003) que analizan la relación entre la supervisión del profesorado y las tasas de abandono en el tercer ciclo.

Estos datos recogidos anteriormente avalan la necesidad de llevar a cabo estudios a través de los cuales se arroje un poco de luz a las causas que están detrás del abandono y prolongación de la permanencia del alumnado en la enseñanza superior, con el fin de articular medidas encaminadas a hacer frente a la incidencia que este problema tiene en la institución. La deserción del alumnado universitario de sus estudios es uno de los múltiples indicadores de la calidad del sistema educativo, que pone de relieve la existencia de serios fallos en los procesos de orientación, transición, adaptación y promoción del estudiantado.

### **Modelos teóricos sobre el abandono de los estudios universitarios**

Son diversos los intentos realizados para construir modelos teóricos sobre el fenómeno del abandono de los estudios universitarios. Todos ellos comparten unas características comunes, pues centran el análisis en tres grupos de variables, a saber, las del alumnado, las del profesorado y las de la institución. Sin embargo, los autores conceden desigual peso a estos grupos de variables; para Tinto (1975, 1993), por ejemplo, aunque cada estudiante que accede a los estudios superiores viene con sus propios intereses, expectativas e intenciones, lo que determina básicamente su decisión de cambiar o de continuar su proceso formativo, es el nivel de integración social y académica que logre en la institución universitaria.

En este caso, se entendería por *integración social* el grado de sintonía y entendimiento que alcanza con los miembros de la comunidad universitaria, especialmente compañeros y profesores. La integración académica la define como la congruencia existente entre el desarrollo intelectual del sujeto y el clima intelectual de la institución. El sujeto se sentirá más integrado en la medida en que sus capacidades le permitan dar respuestas satisfactorias al nivel de exigencia que plantee la institución. A mayor congruencia entre exigencia de la tarea y capacidad de respuesta efectiva a los problemas que plantee el sistema, mayores posibilidades de que el alumnado continúe sus estudios. Sin embargo, no siempre se da esta correlación positiva, por lo que en muchos casos dicha falta de correspondencia deriva en situaciones de fracaso académico, de abandono o cambio de estudios.

En cuanto a los *factores del alumnado*, tanto a sus características psicológicas como educativas, se señala la falta de capacidades o habilidades para hacer frente a las demandas de los estudios universitarios, conocimientos previos no adecuados, actitudes inapropiadas hacia el aprendizaje, la no correspondencia entre las expectativas del alumnado y las características de la titulación elegida, inadaptación a la estructura y organización académica, estilos de aprendizaje no acordes con la titulación cursada, etc. (Kirton, 2000; Wasserman, 2001; Landry, 2003; Gonzalez y col, 2005, entre otros). De todos estos factores, según Escandell y Marrero (1999) el más determinante es el nivel de conocimientos previos inadecuados, especialmente en las carreras de ciencias básicas y de ingeniería-arquitectura.

En relación con los *factores del profesorado*, cabe destacar las deficiencias pedagógicas (poca claridad en la presentación de la materia; no promover la reflexión ni los juicios críticos; escaso dominio de la materia enseñada; falta de vocación docente), la falta de atención individualizada al estudiantado y escasa dedicación hacia sus tareas profesionales, como han puesto de manifiesto los estudiantes encuestados por Escandell, Marrero y Castro (2001) de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, o el realizado por Van Ours, Ridder y Title (2003) en Holanda.

Finalmente, entre los *factores de la organización académica* nos encontramos con ausencia de objetivos claramente definidos por parte de la institución académica (universidad, centros, departamentos), falta de coordinación tanto horizontal como vertical entre el profesorado de una misma titulación y el sistema de acceso a los estudios. Thomas (2002), desarrolló una investigación con un estudio de casos en una universidad inglesa, y concluyó que tanto en el acceso a la universidad como en la finalización de los estudios tiene mucha responsabilidad la interacción entre la institución y otros factores externos, de carácter social (grupo social al que se pertenece, otros apoyos sociales acordes con las diferentes necesidades, o currícula institucionales).

Levy-Garboua (1986) propone un *modelo economicista* con el que intenta explicar que el éxito o el fracaso en el proceso de formación universitaria depende de dos factores: el esfuerzo y las capacidades iniciales del candidato y, por otro lado, los recursos humanos y materiales que pone a disposición la institución. La eficacia de esa producción, dice Levy-Garboua (1986), puede garantizarse si la institución conoce las capacidades que poseen los que comienzan la formación universitaria, lleva a cabo un seguimiento detallado del esfuerzo que aplica el alumnado a los estudios y adecua sus estructuras y recursos a las características de los estudiantes. Esta escasa relación entre coste, incluido esfuerzo personal, y beneficio se ha puesto de manifiesto en muchos estudios posteriores como el de Root, Rudawski, Taylor y Rochon (2003).

Para estos autores, la mayor fuente de ineficacia en la enseñanza superior hay que situarla en el desconocimiento de las capacidades de los estudiantes en el momento del ingreso. La enseñanza superior es vista como una empresa, donde hay que combinar esfuerzo y capacidades iniciales del alumnado con los recursos humanos y materiales del centro. Por ello, no conocer las capacidades de los aspirantes es una fuente de ineficacia y una causa de fracaso, siendo también otra causa la falta de esfuerzo del alumnado, que se ve provocada, según Levy-Garboua (1986), por el libre acceso a la universidad. El libre acceso a la enseñanza superior produce durante el curso una selección posterior. El alumno ajusta su esfuerzo a las ventajas que espera obtener del estudio.

Otro modelo relevante para analizar las causas que provoca el abandono de los estudios universitarios es el propuesto por Bean (1990). Este autor, para explicar las razones del abandono, propone cuatro tipos de variables que luego operativiza en una serie de predictores para la evaluación: bagaje personal; organización; entorno; y actitudes. La integración social y académica depende de las conductas de afrontamiento positivo (acercamiento) o de afrontamiento negativo (evitación), que inciden directamente en la intención (actitud) de dejar o de continuar los estudios. Ambos procesos, la integración social y académica, se producen de manera interrelacionada. Explica el proceso que viven los estudiantes que no concluyen sus estudios, estableciendo tres grandes etapas:

- a) Previa al ingreso: poca madurez, escaso conocimiento del centro y escasa orientación académica.

b) Durante la permanencia en el centro: situación de sorpresa por el cambio experimentado de nivel educativo, compañeros, etc., y la no adaptación al nuevo tramo del sistema educativo, sentimiento de alienación, conductas defensivas, inhibición de la acción y resignación al abandono.

c) Posterior al abandono: etapa moratoria de reflexión, exploración, reorganización, etapa de autorreactualización retornando o no a los estudios (si recupera la autoconfianza y mejora la autoimagen).

Por último, citar el modelo de Latiesa (1992) en el que se recoge como causas de la deserción universitaria cinco grupos de factores: restricciones en la oferta de determinadas carreras; dificultad de los estudios; dificultades económicas; decepción con la realidad de los estudios elegidos; y poca vinculación inicial con la realización de los estudios universitarios.

Como vemos, existen distintos posicionamientos a la hora de explicar las causas que están detrás de las situaciones de abandono permanencia; en algunos casos motivos de índole personal y en otros asociadas a variables del propio sistema formativo. Cualquiera que sea el origen, lo que sí es evidente es que las elevadas tasas de abandono o prolongación del tiempo establecido para concluir la carrera, constituyen actualmente uno de los graves problemas al que se debe buscar solución si se pretende mejorar la calidad de la enseñanza superior.

### **Método y procedimiento de estudio**

El estudio de las variables asociadas con el abandono y la permanencia requiere la aplicación de métodos longitudinales a través de los cuales se pueda ir haciendo un seguimiento del alumnado objeto de estudio. Sin embargo, dado que en nuestro caso se necesitaban con urgencia resultados concluyentes, se optó por poner en práctica una metodología retrospectiva, consistente en definir la cohorte en el pasado, estableciendo un espacio temporal suficiente para finalizar la titulación elegida y recoger los datos en la actualidad a través de un procedimiento de encuesta telefónica.

**1. Objetivos e hipótesis del estudio.** Diversos intereses son los que avalan la realización de esta investigación, con la que queríamos conocer los motivos del abandono o prolongación de los estudios universitarios, con el consabido derroche de recursos que supone para la institución. Concretamente los objetivos que se pretendían conseguir eran:

- Identificar las causas del abandono o prolongación de los estudios universitarios.
- Determinar el grado de influencia de las causas identificadas en el abandono o la prolongación de los estudios universitarios.
- Conocer la influencia que los factores causantes tienen en las distintas titulaciones universitarias.
- Determinar qué hacen los estudiantes después de abandonar una titulación.

Después de analizar los resultados de trabajos de otros colegas, así como las distintas realidades económicas y sociales que envuelven a la universidad española, donde se identifican altas tasas de abandono (de 35% en las universidades andaluzas o de 26% las universidades canarias), nuestras hipótesis de trabajo fueron las siguientes:

- Los estudiantes que se matriculan en la opción elegida en primer lugar concluirán sus estudios en el tiempo previsto.
- La prolongación será superior en las titulaciones de carácter técnico.
- Las variables de mayor influencia en el abandono y la prolongación de los estudios son las características psicoeducativas del alumnado.
- Los estudiantes que abandonan una titulación no se desvinculan de la universidad sino que comienzan otros estudios universitarios.

**2. Selección de la muestra:** Para este estudio se seleccionaron tres titulaciones de la Universidad de La Laguna (Tenerife), dos de ciclo largo (matemáticas y pedagogía) y una de ciclo corto (trabajo social), pertenecientes a tres grupos vocacionales distintos: psicopedagógico, científico-tecnológico y socio-jurídico. Los datos fueron recogidos en el curso académico 2002-2003, por lo que se decidió tomar como referencia a las promociones que iniciaron sus estudios en el curso 1996-1997 (para las licenciaturas) y 1997-1998 (para la diplomatura). El hecho de seleccionar estos grupos se debió a que se consideraba necesario hacer un estudio retrospectivo que permitiera recoger datos del alumnado que se encontrara en las tres situaciones de estudio: abandonar, prolongar y terminar los estudios.

La población de estudio estaba compuesta por 82 estudiantes de trabajo social, 110 estudiantes de matemáticas y 222 estudiantes de pedagogía. Inicialmente, todo el alumnado formó parte de la muestra, pero debido a la mortandad experimental producida por el cambio de teléfono o domicilio del alumnado, la muestra definitiva quedó constituida por 163 estudiantes, de los cuales 33 estudiantes eran hombres (20,2%) y 130 mujeres (79,8%).

**3. Instrumentos de recogida de información:** Para la recogida de información se elaboró un cuestionario para administrar telefónicamente. El procedimiento de construcción fue el siguiente:

- a) Se hizo una revisión bibliográfica de estudios teóricos sobre los estudios universitarios y resultados de investigaciones similares realizados por otros autores. A partir de los mismos, se identificaron todos los indicadores relacionados con las variables objeto de estudio, incluidas en nuestra hipótesis: causas de abandono y prolongación de estudios universitarios. Dichos indicadores se agruparon por categorías de análisis (factores), a partir de los cuales se elaboró un primer modelo de cuestionario.
- b) Se sometió el mismo a la valoración de jueces con la colaboración de un grupo de expertos: profesorado universitario que impartía clases en las tres titulaciones objeto de estudio. Los jueces eliminaron algunos ítems e identificaron otros indicadores que, por su experiencia, consideraban que influían en el abandono y la prolongación de los estudios de sus alumnos y alumnas.
- c) Una vez rediseñado el cuestionario a partir de las indicaciones de los jueces, se pasó a una muestra piloto, con la intención de identificar errores de construcción de los ítems y problemas de comprensión.

Después de las correcciones oportunas, el cuestionario quedó estructurado con información referida a:

- a) Datos de identificación personal.
- b) Datos socio-familiares.

- c) Datos académicos: situación académica actual, modalidad de acceso a los estudios matriculados, características de la elección, en caso de abandono qué hizo posteriormente.
- d) Grado de posesión y nivel de influencia en la situación actual (terminación de los estudios, prolongación de los estudios o abandono) de las siguientes características:
  - Estrategias y herramientas de trabajo intelectual.
  - Características psico-educativas del alumnado.
  - Características bio-socio-económicas del alumnado.
  - Características de la titulación cursada.
  - Características del profesorado.

## Resultados

**1. Situación académica del alumnado encuestado.** Del alumnado encuestado 85,3% (139) era la primera vez que estaba en la Universidad y por tanto la primera titulación universitaria que iniciaba. El resto, 14,7% (24), había iniciado antes otra titulación, por lo que ya contaba con experiencias anteriores de abandono en estudios universitarios.

Una vez pasados cinco cursos académicos para los licenciados y cuatro para los diplomados, teóricamente 100% de los encuestados debía haber finalizado los estudios iniciados en el curso académico 1996/97 (licenciados) y 1997/98 (titulados). Sin embargo, la situación actual del total del alumnado encuestado era la siguiente:

- 54 alumnos habían terminado sus estudios (33,1%).
- 63 alumnos seguían cursando dichos estudios (38,7%).
- 46 alumnos habían abandonado esos estudios (28,2%).

Por tanto, 66,9% del alumnado no había terminado sus estudios en el tiempo prescrito, lo que constituye un porcentaje bastante elevado de estudiantes que no concluyen su formación en el tiempo establecido.

28,2% de los estudiantes que abandonó los estudios que habían iniciado se distribuyó de la siguiente manera:

- 31 alumnos (67,39% de los que abandonaron) se fueron a otra titulación en la misma Universidad (ULL).
- Dos alumnos (4,34% de los que abandonaron) se fueron a otra Universidad.
- Nueve alumnos (19,56% de los que abandonaron) iniciaron otros estudios no universitarios.
- cuatro alumnos (8,69 % de los que abandonaron) buscaron empleo y trabajaban.

Por titulaciones, la situación académica era la siguiente:

- Pedagogía: 20 terminaron (24,4%), 45 prolongaron (54,9%) y 17 abandonaron (20,7%).
- Matemáticas: nadie terminó a tiempo, ocho prolongaron (22,9%) y 27 abandonaron (77,1%).

- Trabajo social: 34 terminaron sus estudios (73,9%), nueve prolongaron (19,6%) y tres abandonaron (6,5%).

Una variable importante para explicar la permanencia o no en la titulación matriculada fue la elección vocacional. Es decir, si la titulación cursada fue la elegida en primer lugar o en la que obtuvieron plaza, tras ser rechazados en otras titulaciones preferentes. Los resultados fueron los siguientes: 63,2% (103 estudiantes) eligieron la titulación en la que se matricularon en primer lugar; el resto, 36,8% (60 estudiantes) eligieron en primera opción otras titulaciones. Ante esto decidimos hacer correlaciones entre ambas variables, detectando que no existía relación entre cursar estudios elegidos en primer lugar y la situación académica del alumnado. Este dato hay que valorarlo con cautela, puesto que en ocasiones, el alumnado, antes de hacer la preinscripción, descarta de antemano aquellas carreras para las que no tiene posibilidades de acceso (bien por sus escasas capacidades o por las bajas notas que poseían para acceder a la universidad), de tal forma que la variable preinscripción consideramos que no es un criterio adecuado para determinar su grado de preferencia o informarnos de la elección vocacional del alumnado.

**2. Determinantes de la situación académica.** Independientemente de las relaciones que a priori pretendimos establecer en nuestras hipótesis de partida y que posteriormente analizaremos, preguntamos directamente a los encuestados cuáles fueron según ellos las causas o factores que determinaron o influyeron para que se produjera la situación académica que tenían en el momento de la encuesta: de finalización de estudios, de prolongación o abandono.

Expondremos a continuación las atribuciones de los tres grupos:

*a) Alumnado que finaliza los estudios a tiempo:* de los 54 estudiantes que terminaron 62,96% eran de trabajo social y 37,03% de pedagogía. No se encontró entre el grupo que termina ningún alumno/a de matemáticas. En general, no se observaron diferencias significativas entre los dos grupos sobre las razones por las que según ellos terminaron su carrera en el tiempo. Los estudiantes encuestados dieron varias razones para explicar su situación: por cuestiones de buena organización, constancia en el estudio, interés y esfuerzo personal (44,4%); les gustaba lo que estudiaban (40%); ganas de tener un título, trabajar u otras expectativas de futuro (31,4%); les motivaba la carrera (29%); por las características de la carrera, accesible, duración corta y ambiente (profesorado y el grupo) (20,3%); por cumplir las metas propuestas y empeño o deseo por terminar (12,9%); era lo que habían elegido y tenían muy claro lo que querían (11%). De forma muy aislada se apuntaron otras razones: presión, ilusión y entusiasmo por estudiar, factores económicos y de desplazamiento. En este grupo que ya había finalizado sus estudios encontramos que 62,9% trabajaba (no sabemos si en trabajos relacionados con su titulación u otros), 12,9% estaba en paro, 20,3% seguía estudiando y 3,9% no respondió.

*b) Alumnado que prolonga sus estudios:* la mayor parte del alumnado que prolongó pertenecía a la titulación de pedagogía (73,6%) siguiéndole trabajo social (14,9%) y matemáticas (11,4%). En este grupo, a pesar de que hay unas características vitales comunes a todos los subgrupos, sí se observaron diferencias. En general, el alumnado de trabajo social asoció la prolongación a cuestiones vitales personales, como muerte o enfermedad de un familiar; a desmotivación por la carrera (estructura, no les gustaba, no fue lo que eligieron, incierto panorama laboral, etc.), y a cuestiones relacionadas con la falta de esfuerzo, porque no tenían prisa por acabar. Finalmente, para los de matemáticas las razones más importantes fueron la exigencia de la carrera y la dificultad de los estudios, imposible de superar (no sólo por dificultad sino por cantidad de materia) en menos tiempo.

En conjunto, como en el caso anterior, los estudiantes dieron varias razones para explicar la prolongación de sus estudios: problemas económicos y laborales (incompatibilidad) (41,4%); características de la carrera (estructura, metodología, cambio de plan e incompatibilidades, no cumplió las expectativas, etc.) (32,2%); falta de motivación por la carrera y de expectativas laborales (27,5%); gran exigencia de la titulación y del profesorado (26,3%); problemas personales (22,5%); dificultades con el profesorado y la administración (incomprensión, falta de motivación) (21%); muerte o enfermedad de familiares (8,2%) y, finalmente, algunas cuestiones más puntuales e individuales fueron: incompatibilidad con otra titulación, dejadez, no acceder a la carrera que quería, me lo he tomado muy relajado, inmadurez intelectual, no tomárselo en serio, no tener claro si era esa la titulación deseada, inadaptación al principio, no trabajar bien en grupo, escasos conocimientos previos.

*c) Alumnado que abandona sus estudios:* la mayor parte del alumnado que abandonó sus estudios pertenecía a la titulación de matemáticas, 58,3% del total; el resto, 35,4% pertenecía a la titulación de pedagogía y 6,2% a trabajo social. En general, se observó en todo el alumnado que abandonó los estudios el mismo perfil: desmotivación y falta de ilusión por la carrera, bien porque no resultó ser lo que esperaban (más en trabajo social y pedagogía), o porque era muy difícil (más en el caso de matemáticas). Más específicamente: porque no les gustaba la carrera, no era lo que esperaban, decepción con los contenidos, o demasiada teoría (sobre todo en matemáticas) (45,8%); alto nivel de exigencia y, por tanto, bajo rendimiento y falta de capacidades (39,5%); siempre quisieron hacer otra titulación (22,9%), sobre todo en el caso de pedagogía, carrera en la que entran para acceder a segundos ciclos (psicopedagogía, periodismo); falta de motivación por las escasas salidas laborales (14,5%). Otras razones muy aisladas, casi unipersonales fueron: incompatibilidad con el trabajo; no gustarle la facultad ni el ambiente; poco tiempo disponible para el estudio; no sentirse valorado ni tenido en cuenta por el profesorado, con relaciones frías y distantes; falta de recursos económicos; problemas personales; falta de concentración y madurez; poca seriedad de la carrera, muy floja y con muchas asignaturas de relleno; falta de colaboración del alumnado; mala evaluación.

De este alumnado que abandonó la carrera iniciada, 75% inició otra carrera, y en esos momentos estaban todavía estudiando o ya habían terminado y trabajaban; 16,6% hicieron ciclos formativos de FP; 6,2% se insertó directamente en el mundo laboral; y 2,2% estaba en paro.

**3. Razones/motivos que influyeron en la elección de los estudios.** Las circunstancias que influyeron o determinaron la elección de los estudios, consideramos que forman parte de la constelación de variables explicativas del abandono académico; por ello, las tuvimos en cuenta en nuestro estudio. El análisis global de los datos confirmó que la elección de los estudios estuvo basada fundamentalmente, y por orden de preferencia, en: la preferencia o gusto por la carrera (75,5%), seguida por la posesión de habilidades y aptitudes para esa titulación (68,1%), y por el deseo de poseer un título (56,5%).

El resto de las variables analizadas tuvieron una influencia menos relevante en la elección de la carrera. Así, tenemos: calidad de la formación ofrecida en la carrera (34,3%); no existir límite de plazas para el acceso (31,9%); no conseguir plaza en la titulación deseada (31,9%); salidas laborales de la carrera (21,5%); consejos de otras personas (20,2%); facilidad de los estudios (15,9%); duración de la carrera (14,8%); otros (14,8%); falta de recursos económicos para estudiar otra carrera fuera de la ULL (12,3%); prestigio social de la carrera (8,5%).

Los resultados son los mismos al comparar las respuestas en los tres grupos de la investigación (terminan, prolongan y abandonan), no encontrando diferencias significativas entre las razones que les llevaron a elegir los estudios y la situación académica actual, excepto en la

variable no conseguir plaza en la titulación que deseaba, donde sí existieron diferencias significativas (Chi cuadrado = 0,000). Elegir la carrera actual por no conseguir plaza en la titulación deseada fue la situación más frecuente en el grupo que posteriormente abandonó sus estudios.

**4. Estrategias y herramientas de trabajo intelectual.** En torno a este ámbito de interés fueron analizadas las siguientes variables: tiempo de estudio, actividades de formación complementarias, técnicas de estudio, calidad de las técnicas de estudio empleadas, asistencia a clase, asistencia a tutorías, trabajo en grupo y uso de bibliografía. En las [tablas 1](#) y [2](#) mostramos los resultados de estas variables en los tres grupos, tanto de su percepción de posesión como en grado de influencia.

En general, se observaron altas puntuaciones en todas las variables de este apartado en los tres grupos. Destacó, sin embargo, como fue disminuyendo de forma constante tanto la presencia como la influencia de todas las estrategias de trabajo en los tres grupos, siendo de mayor influencia en el grupo que termina y de menor en el que abandona. Veamos estos datos en cada una de las variables analizadas.

**Tabla 1.** Percepción del grado de posesión de estrategias y herramientas de trabajo intelectual

	<b>Terminan</b>	<b>Prolongan</b>	<b>Abandonan</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>
Mucho tiempo de estudio	90,8%	74,2%	51,1%	0,000
Actividades de formación complementaria	74,1%	35,5%	6,4%	0,000
Uso de técnicas de estudio	37%	32,2%	17,1%	0,020
Calidad de las técnicas de estudio empleadas	87,0%	90,3%	59,6%	0,002
Asistencia regular a clase	96,3%	80,7%	89,4%	0,000
Asistencia a tutorías	38,9%	43,6%	23,4%	0,007
Trabajo en grupo	100%	87,1%	36,2%	0,000
Uso de bibliografía	88,9%	82,3%	51,1%	0,000

**Tabla 2.** Valoración del grado de influencia de las estrategias y herramienta de trabajo intelectual en su situación actual

	<b>Terminan</b>	<b>Prolongan</b>	<b>Abandonan</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>
Mucho tiempo de estudio	92,5%	74,4%	59,5%	0,000
Actividades de formación complementaria	61,2%	53,2%	19,2%	0,000

Uso de técnicas de estudio	68,5%	61,9%	40,5%	0,002
Calidad de las técnicas de estudio empleadas	68,5%	72,6%	38,3%	0,003
Asistencia regular a clase	94,4%	70,9%	31,9%	0,000
Asistencia a tutorías	42,6%	51,6%	29,8%	0,019
Trabajo en grupo	90,8%	69,4%	29,8%	0,000
Uso de bibliografía	87,1%	77,4%	23,4%	0,000

El porcentaje de personas que dedicó mucho tiempo a estudiar fue mayor en el grupo que terminó, a la vez que fue mayor también el porcentaje de los que no dedicaban tiempo a estudiar entre los que abandonaron. Sin embargo, 74,2% de los que prolongaron los estudios señaló haber dedicado bastante tiempo al estudio, y reconocieron que el tiempo dedicado les influyó en el rendimiento. Este tiempo dedicado al estudio influyó bastante en la finalización de estudios para los que terminaron (92,5%), a la vez que para 59,5% de los que abandonaron el escaso tiempo dedicado influyó en su decisión de abandonar.

Respecto a las actividades realizadas al margen de la propia actividad académica, 76,6% de los que abandonaron dijeron no haber realizado ninguna actividad complementaria, y 17% pocas; al igual que para 64,5% de los que prolongaron, quienes indicaron haber realizado pocas o ninguna actividad de formación complementaria. Por su parte, 74,1% de los que terminaron señaló que había realizado bastantes o muchas actividades de formación complementaria. Los grupos que prolongaron y terminaron consideraron que la realización de este tipo de actividades influyó en la continuación de sus estudios, sin embargo, los que abandonaron, no sólo realizaron muy pocas actividades de formación complementarias (6,4%), sino que consideraron que este hecho no fue lo que influyó en su decisión de abandonar.

Con relación a las técnicas de estudio, sólo 37% de los que terminaron señaló que habían utilizado bastantes estrategias a lo largo de sus estudios, y en menor proporción los que prolongaron y abandonaron. Sin embargo, tanto los que terminaron (68,5%) como los que prolongaron (61,9%) señalaron que el uso de técnicas de trabajo intelectual había tenido bastante influencia en su proceso formativo. Este resultado pone en relieve que el alumnado usó poco las estrategias de aprendizaje pero reconocía su importancia académica.

Respecto a la calidad de las técnicas de trabajo intelectual aplicadas, los tres grupos consideraron, con porcentajes elevados, que las técnicas usadas habían sido buenas o adecuadas; resaltar solamente que para 40,5% de los que abandonaron las técnicas de estudio usadas fueron inadecuadas, aunque para 61,7% el uso de técnicas inadecuadas no fue lo que influyó en su decisión.

96,3% de los que terminaron indicaron que habían asistido siempre o regularmente a clase. No obstante, cabe destacar que tanto los que prolongaron (80,7%) como los que abandonaron (89,4%) indicaron que también asistían con regularidad a clase. Sin embargo, los que terminaron consideraron que asistir a clase determinó mucho en la finalización de sus estudios (94,4%), mientras que los que abandonaron consideraron que ese hecho les influyó poco; es más, 55,3%

afirmó que asistir o no a clase no tuvo influencia alguna (nada de influencia) en su decisión de abandonar.

En relación con la asistencia a las tutorías, 23,4% de los que abandonaron afirmó que asistían regularmente a las tutorías, frente 38,9% de los que terminaron que confirmó que acudían regularmente o siempre a las tutorías, y además indican que la asistencia a la tutoría influyó bastante o mucho en sus logros académicos (42,6%). Para los que prolongaron, sin embargo, asistir a tutorías tuvo mayor influencia (para 51,6%) para continuar los estudios. Sólo para los que abandonaron este hecho no tuvo influencia para continuar, y sólo 29,8% consideró que el no asistir a tutoría pudo haber influido en el abandono.

100% de los que terminaron señaló que de manera regular o siempre realizaban trabajos en grupo, teniendo mucha influencia en los logros alcanzados. Para los que prolongaron, esta dinámica fue también bastante habitual, puesto que 87,1% consideró que regularmente o siempre habían realizado actividades de manera grupal. Sin embargo, 63,8% de los que abandonaron manifestó que nunca o pocas veces habían realizado trabajos en grupo durante la carrera. Además, un alto porcentaje (70,2%) estimó que esto no había influido en el hecho de abandonar sus estudios. Esta opinión contrasta con la de los que terminaron, puesto que para 90,8% esta estrategia había tenido bastante o mucha importancia en los logros alcanzados. Sin duda, este es un factor que tiene que ver con las características de las distintas titulaciones analizadas. Hay titulaciones con una amplia tradición en la realización de trabajos de grupo (vgr. pedagogía), y otras donde el estudio individual suele tener más peso específico (vgr. matemáticas).

48,9% de los que abandonaron manifestó que nunca o casi nunca habían hecho uso de los fondos bibliográficos de la biblioteca. 82,3% de los que prolongaron y 88,9% de los que terminaron indicaron que habían consultado bastante los fondos bibliográficos y para estos dicha variable fue un factor influyente en su situación.

Los análisis de Chi cuadrado realizados ponen de manifiesto diferencias significativas entre los tres grupos, tanto en posesión como en influencia, en todas las variables del apartado de técnicas y herramientas de trabajo intelectual, salvo en lo referido al uso de técnicas de estudio y asistencia a las tutorías.

Podemos concluir por tanto que, el alumnado que finalizó sus estudios en el plazo previsto dedicó mayor tiempo al estudio, realizó más actividades de formación complementaria, asistió regularmente a clase, trabajó en grupo e hizo un mayor uso de estrategias de estudio adecuadas y de bibliografía que los otros dos grupos, opinando además, que todo ello influyó para finalizar los estudios.

**5. Características Psicoeducativas del Alumnado.** En este apartado presentamos los resultados relativos a la percepción de los encuestados sobre el grado de posesión de ciertas características psicoeducativas, así como la valoración hecha sobre el grado de influencia de las mismas en sus respectivas situaciones académicas: terminación, prolongación o abandono de los estudios universitarios iniciados. Las variables analizadas fueron: calificaciones académicas, capacidad para la realización de esos estudios, motivación, conocimientos previos sobre los contenidos de la carrera, satisfacción con la carrera participación e integración al ambiente universitario, orientación e información recibida, claridad de metas, fuerza de voluntad y constancia en el estudio, motivación de logro o ambición para lograr el éxito, tolerancia a la frustración, necesidad de experimentar nuevas sensaciones o cambios y capacidad para demorar la obtención de recompensas.

A la luz de los resultados generales obtenidos podemos dibujar el siguiente perfil de cada uno de los tres subgrupos, que podemos completar con los datos de la [tabla 3](#).

**Tabla 3.** Percepción del grado de posesión de las características psicoeducativas

	Terminan	Prolongan	Abandonan	Chi <sup>2</sup>
Calificaciones académicas altas	94,4%	75,8%	29,8%	0,000
Capacidades para los estudios	98,1%	93,5%	61,7%	0,000
Motivación hacia los estudios	96,2%	77,4%	49,0%	0,000
Conocimientos previos	24,1%	17,7%	31,9%	0,062
Satisfacción con la carrera elegida	92,6%	79,0%	36,2%	0,000
Participación e integración universidad alta	79,7%	53,2%	72,4%	0,005
Información y orientación recibida	38,9%	41,9%	10,6%	0,000
Claridad en las metas a largo plazo	85,2%	70,9%	63,8%	0,040
Fuerza de voluntad y constancia estudio	96,3%	66,1%	55,3%	0,000
Motivación de logro	90,7%	83,9%	70,2%	0,102
Tolerancia a la frustración	68,6%	69,4%	59,6%	0,298
Neces. continua experim. nuevas sensaciones	68,5%	61,3%	61,7%	0,177
Capac. para demorar obtención recompensas	88,9%	77,5%	51,1%	0,002

Como podemos observar, el comportamiento de los grupos en este bloque de variables fue similar al de los anteriores, con más altos porcentajes en el grupo que terminó, que fueron disminuyendo progresivamente en el que prolongó, resultando siempre inferior en el grupo que abandonó. Además, tal como reflejan los análisis de Chi cuadrado (tabla 3) se observaron diferencias significativas entre los grupos en calificaciones académicas, capacidades para los estudios, motivación hacia los estudios, satisfacción con la carrera elegida, participación e integración en la universidad, información y orientación recibida, claridad en las metas a largo plazo, fuerza de voluntad y constancia en el estudio y capacidad para demorar la obtención de recompensa.

Respecto a la influencia que el alumnado consideró que ha tenido este ámbito (características psicoeducativas) en sus respectivas situaciones, encontramos de nuevo la misma tendencia: los tres grupos opinaron que todas las variables analizadas tuvieron relevancia en sus situaciones académicas, siempre con porcentajes más elevados en el grupo que finalizó y menos elevados en el que abandonó. Además, si observamos el resultado de Chi cuadrado (tabla 4) encontramos diferencias significativas en todas las variables de este apartado, excepto en claridad de las metas a largo plazo, motivación de logro, necesidad continua de experimentar nuevas sensaciones y capacidad para demorar la obtención de recompensas.

**Tabla 4.** Valoración de influencia de las características psicoeducativas

	Terminan	Prolongan	Abandonan	Chi <sup>2</sup>
Calificaciones académicas altas	77,8%	71,0%	57,5%	0,000

Capacidades para los estudios	96,3%	75,8%	38,3%	0,000
Motivación hacia los estudios	94,4%	83,9%	68,1%	0,005
Conocimientos previos	22,3%	37,1%	48,9%	0,013
Satisfacción con la carrera elegida	92,6%	75,8%	65,9%	0,000
Participación e integración universidad	55,5%	59,6%	25,5%	0,000
Información y orientación recibida	37,1%	58,1%	36,2%	0,019
Claridad en las metas a largo plazo	87,0%	69,3%	68,1%	0,324
Fuerza de voluntad y constancia estudio	94,4%	83,9%	70,2%	0,017
Motivación de logro	81,5%	74,2%	63,8%	0,415
Tolerancia a la frustración	63,0%	58,1%	42,5%	0,004
Neces. continua experim. nuevas sensaciones	44,4%	51,6%	44,7%	0,144
Capac. para demorar obtención recompensas	61,2%	59,7%	42,5%	0,058

**6. Características bio-socio-económicas del alumnado.** Como en los apartados anteriores, quisimos primero comprobar si durante los estudios se produjeron problemas en sus vidas, bien de enfermedad, escasez de recursos u otros, para observar posteriormente si esas situaciones influyeron en la prolongación o abandono de los estudios. Los resultados obtenidos se recogen en la tabla 5, donde se observan porcentajes casi similares de presencia de enfermedades en ellos o en familiares en los tres grupos, aunque ligeramente superior en el grupo que prolongó; de hecho son estos los que manifestaron (41,9%) que esta circunstancia influyó mucho en el retraso de los estudios. En los otros también influyó pero en porcentajes inferiores.

**Tabla 5.** Percepción del grado de ocurrencia de las características bio-socio-económicas

	<b>Terminan</b>	<b>Prolongan</b>	<b>Abandonan</b>
Enfermedades propias o familiares	33,3%	41,9%	19,1%
Problemas personales o familiares	37%	54,8%	27,7%
Situaciones vitales que afectaron	24,1%	24,2%	4,3%
Simultaneidad de estudios otras activid.	42,6%	59,7%	31,9%
Dificultades económicas	20,4%	27,4%	6,4%

Por otro lado, existe un porcentaje mayor de problemas personales y familiares y situaciones de simultaneidad de estudios con otras actividades laborales en el grupo que prolongó. Para los tres grupos la presencia de problemas personales ha influido, observándose mayores porcentajes en el grupo que prolongó y abandonó. En el caso de la simultaneidad de los estudios con actividades de carácter laboral se observó una gran influencia para los que prolongaron y terminaron.

Todos los estudiantes que abandonaron manifestaron que las características bio-socio-económicas habían influido de alguna manera para dejar sus estudios, mientras que para los que terminaron, a pesar de existir una mayor ocurrencia o porcentaje de estas situaciones, consideraron que la influencia había sido menor (tabla 5).

**7. Características de la carrera:** *plan de estudio/ infraestructura/ (recursos materiales, personales y organizativos).* Con el rótulo "características de la carrera" pretendimos indagar sobre la valoración del alumnado de la titulación, es decir, características del plan de estudios, infraestructura de las instalaciones de la facultad o centro, otros recursos puestos en práctica para el desarrollo o aprendizaje de las materias, funcionamiento del centro, etc. En la tabla 6 podemos observar las variables analizadas y la valoración dada a cada una de ellas.

En este apartado se apreciaron algunas diferencias altamente significativas entre los tres grupos: adecuación del contenido de las asignaturas, formación práctica recibida, nivel de exigencia y masificación. En las demás variables se apreciaron valoraciones bastante positivas, destacando porcentajes ligeramente superiores en el grupo que terminó.

**Tabla 6.** Percepción del grado de posesión de las características de la carrera

	<b>Terminan</b>	<b>Prolongan</b>	<b>Abandonan</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>
Adecuación del contenido de las asignaturas	79,6%	77,4%	61,7%	0,023
Formación práctica recibida	48,2%	29,1%	38,3%	0,001
Servicios	51,9%	53,5%	38,3%	0,573
Utilidad de contenidos para el desempeño	57,5%	38,7%	36,2%	0,316
Nivel de exigencia	63,0%	61,3%	68,1%	0,003
Masificación	46,3%	71,0%	68,1%	0,024
Ambiente académico adecuado	85,2%	66,1%	63,8%	0,244
Relación con los compañeros	92,6%	88,7%	74,4%	0,137

Respecto al nivel de influencia (tabla 7), encontramos que en el grupo que terminó sus estudios lo que más ha influido para que terminaran fue: la formación práctica recibida (81,4%), el contenido de las asignaturas (79,7%), la relación con los compañeros (77,8%), el ambiente académico (70,4%) y la utilidad de los contenidos para el ejercicio de la profesión (68,6%), influyendos menos o poco los servicios del centro y la universidad, el nivel de exigencia y la masificación. En el grupo que prolongó influyeron todas esas circunstancias en porcentajes similares a los del grupo anterior. Sin embargo, los que abandonaron consideraron que influyó para dejar la titulación los contenidos de las asignaturas (57,5%), el nivel de exigencia (49%) y la utilidad de los contenidos (48,9%), mientras que las otras variables tienen influencia en porcentajes bastante inferiores. En todas las variables el nivel de influencia fue estadísticamente significativo, excepto en la variable utilidad de los contenidos.

**Tabla 7.** Valoración del grado de influencia de las características de la carrera

	<b>Terminan</b>	<b>Prolongan</b>	<b>Abandonan</b>
Adecuación del contenido de las asignaturas	79,7%	75,8%	57,5%

Formación práctica recibida	81,4%	75,8%	42,6%
Servicios	37,1%	53,2%	27,6%
Utilidad de contenidos para el desempeño	68,6%	74,2%	48,9%
Nivel de exigencia	33,3%	59,7%	49,0%
Masificación	35,9%	85,6%	21,3%
Ambiente académico adecuado	70,4%	58,1%	19,2%
Relación con los compañeros	77,8%	67,2%	19,2%

**8. Características del profesorado.** Las características del profesorado, sus cualidades profesionales y el desempeño de la docencia se han identificado siempre como factores determinantes del rendimiento en el alumnado. En este sentido, consideramos que si el rendimiento es un determinante del abandono, indirectamente también podría serlo el profesorado. Por ello, como en situaciones anteriores, preguntamos al alumnado sobre su percepción sobre estos aspectos.

Los resultados muestran una valoración muy positiva del profesorado por parte del alumnado. Los tres grupos consideraron que las actitudes del profesorado hacia la materia que impartían y hacia el alumnado fueron positivas; el nivel de exigencia era alto y eran competentes profesionalmente; las interacciones que se daban día a día entre el profesorado y el alumnado eran adecuadas o buenas y la metodología didáctica y el sistema de evaluación utilizado en sus asignaturas fueron también adecuados. Dentro de este perfil, cabe destacar que el grupo que abandonó opinó que la calidad de las interacciones del profesorado con el alumnado no eran buenas (25,5%) (Tabla 8).

**Tabla 8.** Percepción del grado de posesión de las características del profesorado

	Terminan	Prolongan	Abandonan	Chi <sup>2</sup>
Actitud del profesorado hacia la enseñanza	92,6%	75,8%	70,2%	0,034
Nivel de exigencia del profesorado	77,8%	72,6%	72,4%	0,552
Competencia profesional del profesorado	66,7%	66,1%	63,8%	0,332
Calidad interacción profesor-alumno	74,1%	66,2%	42,6%	0,008
Metodología docente	57,5%	61,3%	66,0%	0,124
Tipo de evaluación	77,8%	69,4%	68,9%	0,435

En cuanto al nivel de influencia de cada una de estas variables encontramos lo siguiente. 75,9% de los que terminaron señaló que la actitud del profesorado influyó bastante en su

desarrollo académico, pronunciándose en el mismo sentido el grupo que prolongó con un porcentaje de 79,1%. Sin embargo, para 63,9% de los que abandonaron, la actitud del profesorado influyó poco o nada en su decisión de abandonar los estudios. Sobre el nivel de exigencia, a quienes más influyó en sus situaciones fue a los que prolongaron, concretamente a 59,64%; para los que terminaron y abandonaron esta variable tuvo una influencia bastante inferior. Igualmente baja parece ser la influencia de la competencia profesional del profesorado, ejerciendo muy poca influencia en el grupo que abandonó y un poco más (alrededor 50%) en los otros dos grupos. Esta tendencia grupal es similar en la valoración de la interacción profesorado-alumnado; el grupo que terminó y el que prolongó (67% aproximadamente) consideró que ello influyó bastante en su situación académica, sin embargo, el grupo que abandonó consideró que ello no influyó o influyó poco en su decisión.

A juicio de los que terminaron (61,1%) y de los que prolongaron (74,2%) la metodología docente tuvo bastante o mucha influencia en el desarrollo de la carrera académica, sin embargo, para 70,2% de los que abandonaron, este hecho influyó poco o nada en su decisión. Finalmente, para 48,2% de los que terminaron y para 66,1% de los que prolongaron, el tipo de evaluación influyó bastante o mucho en los logros alcanzados, pero muy poco para los que abandonaron (ver porcentajes de cada una de las variables en la tabla 9).

**Tabla 9.** Valoración del grado de influencia de las características del profesorado

	Terminan	Prolongan	Abandona n	Chi <sup>2</sup>
Actitud del profesorado hacia la enseñanza	75,9%	79,1%	36,2%	0,000
Nivel de exigencia del profesorado	29,6%	59,6%	36,1%	0,000
Competencia profesional del profesorado	44,4%	56,4%	19,2%	0,000
Calidad interacción profesor-alumno	64,8%	69,3%	25,5%	0,000
Metodología docente	61,1%	74,2%	29,8%	0,000
Tipo de evaluación	48,2%	66,1%	14,9%	0,000

El alumnado consideró que el perfil profesional del profesorado era adecuado o muy positivo. Además, se constataron diferencias significativas en la influencia de todas las variables en los tres grupos, es decir, se mostró la alta influencia en los grupos que terminaron y prolongaron y la baja influencia en el que abandonó.

### Conclusiones

Los tres grupos analizados difieren sustancialmente, tanto en la percepción de las características analizadas como en el grado de influencia de las mismas, en sus respectivas situaciones académicas. Más específicamente, encontramos que los grupos que terminan y prolongan sus estudios tienden a comportarse de una manera más similar, diferenciándose a su vez del grupo que abandona.

El objetivo último de nuestro estudio era básicamente averiguar la presumible influencia de las variables, objeto de análisis en ciertas situaciones académicas del alumnado, tales como:

abandono de la universidad, cambio de titulación, finalización de estudios que se inician, prolongación de los estudios, etc. Pero para poder determinar de una forma objetiva la influencia de las variables analizadas en dichas situaciones académicas, se hizo necesario estudiar también la presencia de las mismas en el grupo estudiado a través de las estimaciones del propio grupo. Por ello, en este apartado de conclusiones nos centraremos solamente en describir aquellas variables cuya presencia parece haber influido en las decisiones tomadas y las situaciones resultantes.

La situación académica encontrada sigue el patrón de otros estudios previos, en los que, como hemos indicado en párrafos anteriores, los índices de abandono oscilan entre 25% y 30%. No obstante, se observan diferencias en función de la titulación cursada. Concretamente, hemos observado porcentajes mayores de abandono en la titulación de matemáticas (77,1%), lo cual confirma la hipótesis enunciada de que el abandono es mayor en las titulaciones de carácter técnico.

Un aspecto a resaltar es el hecho de que la mayoría de los estudiantes que abandonan no dejan la universidad sino que siguen estudiando en otra titulación (67,39%), de lo que se deduce cierta insatisfacción con la titulación y no con la universidad o los estudios universitarios. Esto confirma otra de las hipótesis planteadas en el estudio, según la cual los estudiantes no se desvinculan de la universidad, sino que se inscriben en otra titulación.

Llama también la atención las razones que determinan o provocan la insatisfacción con la titulación, que según los datos resultantes se atribuyen a la saturación del mercado laboral, las pocas facilidades por parte de las respectivas facultades, imagen errónea de la titulación elegida antes de iniciarla, etc. Sin embargo, sorprende la escasa relación existente entre la posibilidad de cursar los estudios elegidos y el abandono de los mismos. Si bien es cierto que la mayoría de las titulaciones estudiadas no tienen el acceso restringido. Por otro lado, los motivos de elección de la carrera tampoco parecen ser una variable determinante en la posterior situación académica del alumnado, dado que en los tres grupos coincide como motivo de elección preferente el gusto por los estudios, aunque se observa una tendencia de autoexclusión del propio alumnado de aquellas titulaciones para las que no se siente capacitado, por miedo al fracaso.

En cuanto a las estrategias y herramientas de trabajo intelectual, los tres grupos (mayor índice en el que termina) consideran que el uso de técnicas es determinante en el desarrollo de sus estudios, aunque son pocos los estudiantes que hacen uso de ellas. Sin embargo, esta situación parece poco influyente en sus situaciones, dado que en el conjunto este grupo de variables tiene un peso reducido frente a otras; muestra de ello es que los que prolongan, a pesar de la ayuda recibida y de la calidad de las técnicas de trabajo intelectual empleadas, se vieron en la necesidad de alargar el tiempo de permanencia en la universidad. Resaltamos en el conjunto la asistencia a clase y a tutorías, y la realización de actividades complementarias.

Es evidente que la asistencia a clase es un factor importante asociado al éxito en los estudios. Con mucha frecuencia, el alumnado universitario no hace un aprovechamiento adecuado de este recurso y vivencia la asistencia a clase como una labor tediosa y aburrida, por lo que en muchas ocasiones renuncian a la misma. Sin embargo, como ponen de manifiesto los datos obtenidos, la asistencia a clase tiene importancia al menos de manera mayoritaria para los que concluyen sus estudios. Por otro lado, los estudiantes que perciben que no encajan en los estudios que han elegido o en los que han obtenido plaza suelen tener asistencia irregular, escasa asistencia a las tutorías, escasos hábitos de trabajo en grupo, etc.

En cuanto a las actividades complementarias, los datos muestran que los estudiantes que terminan o prolongan han realizado más actividades de este tipo que los que abandonan. No obstante, consideramos que ello puede deberse no al interés por ampliar su formación, sino a la necesidad de cumplimentar créditos de libre elección.

Finalmente, la asistencia a tutorías obedece muchas veces a ciertos estereotipos: es frecuente la creencia de que el alumnado acude a los despachos del profesorado con la finalidad de conseguir el beneplácito de éste, y así obtener méritos para la evaluación, y no para profundizar en sus conocimientos. Por ello, es necesario que se desmonte esta visión errónea y se fomente una imagen más prestigiosa de la tutoría; esto es un recurso para facilitar el aprendizaje autónomo y mejorar el rendimiento académico. Llenar de contenido las tutorías y animar al alumnado a que acuda a las mismas es un reto del profesorado universitario, que se debe asumir para mejorar la calidad de la enseñanza y reducir situaciones de prolongación y abandono.

Las características psicoeducativas del alumnado configuran un factor muy relevante a la hora de explicar el abandono. En nuestro estudio constatamos diferencias significativas entre los tres grupos. Los que terminan, frente a los que abandonan, manifiestan un mayor nivel de satisfacción con los distintos aspectos que han formado parte de su proceso formativo, tales como: motivación, calificaciones académicas, satisfacción con los estudios; los que abandonan manifiestan tener menos motivación, bajas calificaciones y consideran que no poseen las capacidades adecuadas para cursar estudios universitarios. Sin embargo, resulta interesante observar como el alumnado que abandona estudios de alto nivel de exigencia (matemáticas) atribuye esta circunstancia a la titulación, a su dificultad y a la desmotivación provocada por la falta de recompensas; y el que abandona estudios de bajo nivel de dificultad (trabajo social) lo atribuye a motivos personales y económicos.

Este tipo de consideraciones debería constituir un aspecto a valorar a la hora de llevar a cabo la orientación y la planificación universitaria; de hecho, los tres grupos manifiestan haber recibido escasa información y orientación sobre itinerarios académicos en la enseñanza secundaria. Estas circunstancias propician la toma de decisiones del alumnado guiada por inercia, sin una conciencia clara de las capacidades necesarias para concluir con éxito los estudios elegidos ni de lo que supone ser estudiante universitario. Informar y orientar al alumnado, así como valorar sus potencialidades, constituye una acción preventiva que permite hacer elecciones adecuadas y evitar situaciones como las que hemos visto en este trabajo, tales como de abandonar o prolongar los años de estudio.

Finalmente, teniendo en cuenta el conjunto de las variables cuantitativas y cualitativas analizadas, podemos concluir que las principales causas a las que el alumnado atribuye su decisión de abandonar los estudios están relacionadas con las características psicoeducativas, tales como desmotivación y falta de ilusión por la carrera.

### Referencias

- Albert, C. y Toharia, L. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de Economía Española*, 86, 192-212.
- Bean, J.P. (1990). Understanding why students stay or leave. In D. Hossler, J.P. Bean, and assoc. (Eds.), *The Strategic Management of College Enrollments*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Callejo, J. (2001). A Cohort study on UNED students: an approximation to drop-out análisis. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4 (2), 33-69.

- 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.
- Escandell, O. y Marrero, G. (1999). *El abandono de los estudiantes en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.
- Escandell, O; Marrero, G. y Castro, J.J. (2002) El abandono universitario: la opinión de los estudiantes de la UPLGC. *Evaluación e intervención Psicoeducativa*, I (8-9), 305-338.
- Feldman, R. S. (2005): *Improving the first year of college: Research and practice*. Mahwah, NJ: LEA (Lawrence Erlbaum Associates).
- González, M.; Álvarez, P.; Bethencourth, J.T.; y Cabrera, L. (2005). *Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio en la Universidad de La Laguna*. International Conference, Careers Context: new challenges and tasks for Guidance and Counselling, Lisboa.
- Kirton, M. J. (2000): Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (2-A), 522.
- Landry, C. C. (2003): *Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 64 (3-A), 825.
- Last, L. y Fulbrook, P. (2003): Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. *Nurse Education Today*, 23 (6), 449-458.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Levy-Garboua, L. (1986). Selección e ineficacia en la enseñanza superior. En M. Latiesa (Comp.). *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.
- Masjoan, J.M. (1989). Escala de valores instrumentales, autoestima y permanencia en el sistema educativo. *Sociología de la Educación*, 11, 169-203.
- Orazem, V. (2000). Understanding why they stay and why they leave: A grounded theory investigation of undecided students at a rural grant institution. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (6-A), 2214.
- Orfield, G. (2004): *Dropout in America: Confronting the graduation rate crisis*. Harvard Education Press.
- Reissert, R. y Schnitzer, K. (1986). Abandono y éxito en los estudios en la República Federal de Alemania. En: Latiesa (Comp.) *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid: CIDE.
- Root, Steven; Rudawski, Anthony; Taylor, Matthew; Rochon, Ronald (2003). Attrition of Hmong Students in Teacher Education Programs. *Bilingual Research Journal*, 27 (1), 137-48.

- Ryan, M.P. y Glenn, P.A. (2003): Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4 (3), 297-324.
- Saldaña, R. (1986). Éxitos y fracasos en la Universidad. En M. Latiesa (Comp.). *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.
- Sinclair, H. and Dale, T. (2000). *The effect of student tuition fees on the diversity of intake within a scottish new university*. Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference, 7-9 September, 2000, Cardiff University.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institucional habitus. *Journal Education Policy*, 17 (4), 423-442.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (2004). World higher education database. En: <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>
- Van Ours, J.C. y Ridder, G. (2003). Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph.D. students in economics. *Economics of Education Review*, 22 (2), 157-166.
- Wasserman, K. N. (2001): Psychological and development differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 3-A, 915.
- Zubieta, J.C. y Susinos, F. (1986). Desigualdad de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias. En M. Latiesa (Comp.). *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.

## LOS AUTORES

**Pedro R. Álvarez Pérez:**

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Tenerife.  
Profesor titular de Orientación Vocacional (Área de Didáctica y Organización Escolar).  
[palvarez@ull.es](mailto:palvarez@ull.es)

**Lidia Cabrera Pérez:**

Profesora titular del área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

**Miriam González Afonso:**

Profesora asociada del área de Didáctica y Organización Escolar

**José Tomás Bethencourt Benítez**

Profesor titular del área de Psicología Evolutiva  
y de la Educación.

## **Datos de la Edición Original Impresa**

Álvarez Pérez, P, Cabrera Pérez, L. González Afonso, M y Bethencourt Benítez, J. (2006, Junio). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, Vol. XXVII, N° 1, Junio de 2006. / 07-36