

LA TRANSICIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. ABANDONO O CAMBIO EN EL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD

Enric Corominas Rovira
Universitat de Girona

RESUMEN

Al final del primer año de universidad es cuando se completa la transición entre secundaria y universidad. Los casos de abandono o cambio (de estudios, de universidad) entre los estudiantes universitarios se dan principalmente en este primer año.

Se aplica un cuestionario a una muestra de alumnos de la Universidad de Girona que no se matriculan tras el primer año de estudios para identificar las causas que originaron el abandono o cambio. Se agrupan en cuatro bloques: Carencias en la calidad de la enseñanza, déficits en el potencial de aprendizaje del alumno, dudas sobre la elección pertinente de los estudios, y otros factores circunstanciales (financieros, compatibilidad con ocupación laboral, etc). Se analizan diferencias según diversas variables de clasificación.

Se aportan sugerencias de actuaciones que la universidad puede desarrollar para prevenir y remediar los desajustes institucionales (costes, prestigio) y, especialmente, los desajustes personales (sentimiento de fracaso o frustración que el abandono o cambio del alumno produce).

ABSTRACT

The transition between High School and College or University is completed after the first year of University; the cases of withdrawal or change of studies or University take place mostly during this first year.

A sample of students from the University of Girona that did not register for the second year of studies following their first year were surveyed using a questionnaire to identify the main reasons that caused them to withdraw or change their concentration. We group them in four blocks: low quality of the education, low learning potential of the student, doubts about

the right choice of what subject to study, and other circumstantial factors (financial, compatibility with labor occupation, etc...). We analyze differences depending on the classification variables.

We suggest actions that University can develop in order to prevent and solve institutional problems (cost, prestige) and, especially, the personal problems (feelings of failure or frustration that the withdrawal or change produces in the student).

I. INTRODUCCIÓN

La diversidad de los estudiantes en educación postobligatoria se amplía cada vez más. Acceden a la universidad estudiantes provenientes de sectores sociales o con características personales especiales que hasta recientes décadas no les era posible alcanzar este nivel de formación (McGivney, 1996). Además, tienen una oferta de estudios universitarios muy diversificada, y por tanto pueden escoger el ‘proveedor’ que más les conviene.

La transición de los estudios secundarios a los estudios superiores debe considerarse en un espacio temporal amplio que abarca el año anterior y el año siguiente al momento concreto del cambio. Al final del segundo año —primer año en la universidad— ya puede valorarse el resultado de la transición. La resolución puede ser favorable, pero puede ocurrir que la transición resulte problemática, que el estudiante no se sienta a gusto en los estudios universitarios o surjan obstáculos que le conduzcan al abandono o al cambio. Al final del primer año de universidad es cuando se produce la reducción más intensa de las cohortes y cuando se producen los bajos resultados que alargarán la estancia en la universidad hasta conseguir la titulación.

Nos interesa analizar la continuidad entre el primero y segundo año de estudios universitarios, identificar las causas que originan esta reducción, y sugerir vías preventivas o de mejora desde la acción orientadora.

2. LA PREOCUPACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES POR EL ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES

Student attrition, freshman-to-sophomore dropout, withdrawal, retention, first-year persistence, non-completion, son palabras clave que aparecen a menudo en artículos o informes de investigación sobre enseñanza superior.

El abandono o, en positivo, la permanencia en los estudios universitarios preocupa a los gestores académicos y financieros de la universidad, a los profesores, a los orientadores, a las familias y especialmente a los propios estudiantes.

El índice de permanencia en el centro escolar, —la relación entre los que acceden a la universidad y los que completan los estudios—, se generaliza en muchas universidades como una muestra de calidad (Yorke, 1998) que se destaca en los folletos de propaganda o se constituye en indicador en los rankings... Pero en su análisis hay que ser cauto, y considerar tanto las entradas (sistema de acceso, etc) como los resultados, así como los procesos (programas que se desarrollan, nivel de exigencia, etc)

El porcentaje de alumnos que entran en el *College* y que no retornan en el segundo año —abandonan o cambian— crece en los últimos años, según un informe de la American College Testing (1999): En 1998, casi alcanza el 27% (28'6 en colleges públicos y 22'8 en privados); mientras, la tasa de estudiantes que concluyen su *bachelor's degree* (licenciatura) en menos de cinco años se ha reducido hasta situarse en torno a un 52% (43% universidades públicas y 56'3% privadas).

Crece el número de alumnos que ingresan en la educación superior casi como una exigencia nacional; pero, si acuden a las universidades estudiantes poco preparados académicamente, con dificultades económicas, que han hecho una elección poco oportuna, o con otros problemas personales, es previsible que esto ocurra.

Murtaugh et al (1999), con una muestra de 8867 estudiantes ingresados entre 1991 y 1996 en la Universidad del Estado de Oregon, muestra mediante una curva de Kaplan-Meier la retención de las cohortes en cada trimestre a lo largo de cuatro años: Durante el primer año se acumulan un 30% de bajas, mientras que en los tres siguientes se produce el otro 10% de deserciones.

En España, según los datos aportados desde el Consejo de Universidades (*Indicadores del rendimiento*. Documento de trabajo. Madrid, 1993, revisado en 1996, p. 278) en los estudios de ciclo largo sólo un 37% del alumnado de su promoción cumple con éxito su trayectoria académica, un 31% acumula algún año de retraso y un 32% abandona. En los estudios de ciclo corto las tasas son del 53'5%, 25% y 22% respectivamente. Estos datos presentan significativas diferencias según las áreas de estudio. Así, por ejemplo, tres perfiles aparecen con cierta nitidez: a) Humanidades, presenta la tasa más baja de retraso en estudios de ciclo largo (15%) pero la más alta de abandono (43%); b) Ingenierías de ciclo largo tiene la tasa de retraso más alta (40%) y también un 40% de abandono; Ciencias de la salud presenta una tasa de retraso del 10% en estudios de ciclo corto (la menor) y también reducida en ciclo largo y un abandono del 20% en estudio de ciclos corto y largo.

La reflexión sobre estos datos lleva a considerar el coste material que supone y la problemática personal que representa.

El impacto económico es preocupante: Cuando un alumno no completa sus estudios la inversión en formación —con fondos familiares, propios, públicos— resulta menos rentable que si llegan a completarlos. Se producen también efectos de carácter colectivo como el cuestionarse el prestigio de la institución. Surgen interrogantes acerca de la gestión universitaria ¿Una universidad con altas tasas de abandono ha de recibir el mismo financiamiento público que otra universidad con baja tasa de abandono? ¿Hasta qué punto es atribuible a la institución la alta o baja tasa de persistencia? ¿Es justo establecer unos requisitos de permanencia cuando la matrícula que paga el alumno es una parte reducida del coste real de sus estudios?

Inquieta especialmente la problemática personal interna del alumno que abandona, por el sentimiento de fracaso y frustración que se genera. Cada estudiante que abandona es una oportunidad perdida para el propio estudiante.

La preocupación de las universidades se manifiesta en investigaciones diversas que abarcan desde los estudios iniciales, primer año de universidad (Grayson, 1996; McGivney, 1996; Yorke, 1998a) que son los más abundantes, el posible abandono en los

años intermedios, o en el período final del proceso formativo (Rickinson, 1998), hasta el abandono en los estudiantes de programas de doctorado (National Science Foundation, 1998).

3. MODELOS TEÓRICOS SOBRE EL ABANDONO O PERMANENCIA

Las referencias a los trabajos llevados a cabo en las últimas décadas en Estados Unidos por Tinto (1975, 1993) y Pascarella y Terenzini (1991) son constantes en trabajos posteriores.

Una idea central de la teoría de Tinto es que el estudiante entra en la educación superior con un conjunto de características y *background* personal, intenciones y expectativas, y su decisión de permanecer o salir de los estudios superiores está en función del nivel de integración académica y social que alcanza en la institución. La integración social significa compatibilidad y buen entendimiento con la comunidad universitaria, especialmente con los profesores y compañeros. La integración académica se define por el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del individuo y el clima intelectual de la institución.

Cabe advertir que el marco estructural y organizativo de la educación superior de cada país ha de ser tenido muy en cuenta a la hora de estudiar la deserción de los estudios universitarios. El carácter eminentemente público o privado de las universidades, su autonomía o dependencia, el modelo de currículum o sistema acumulativo de créditos, el régimen de ayudas económicas en forma de becas o créditos, etc. son elementos distintivos.

Así, los modelos pueden no ser transferibles o generalizables a otros países. Por ejemplo, la ubicación física de las universidades y la residencia en el propio campus universitario es distinta en nuestro país respecto de Estados Unidos y otros países, con lo cual la integración social que Tinto destaca en su modelo, puede no ser tan importante en nuestros estudiantes «commuters», en todo caso habrá que medirla por la participación en actos lúdico-festivos organizados por la propia universidad o por las asociaciones de estudiantes. Otro ejemplo: completar los estudios con estancias sucesivas en distintas universidades que puede ser una característica corriente para un estudiante alemán, entre nuestros estudiantes no es nada común.

Para Pascarella y Terenzini (1991) los aspectos que refuerzan la persistencia son:

- la calidad de la institución. (El prestigio de la institución suele concretarse en el nivel de selectividad de entrada y el esfuerzo exigido en el proceso educativo)
- la seguridad o incertidumbre en la elección de la especialización.
- las becas o ayudas económicas en la financiación.
- la residencia o no en el campus universitario que influirá en la integración social.

No obstante, la integración social juega un papel en la persistencia cuando el nivel de compromiso con los propios objetivos y con la institución son bajos. Puede darse una cierta compensación entre los niveles de integración académica y social. (Aspectos

como compaginar trabajo a tiempo completo y estudios dificulta la integración social. El trabajo a tiempo parcial también la dificulta si se realiza fuera del campus, en cambio en el campus significa un aspecto de mayor integración).

En el modelo de abandono de los estudios universitarios que desarrolla Bean (1981, 1983, 1990) introduce el constructo de «intención de dejar o persistir en los estudios» —representación actitudinal del estudiante—, como principal predictor. Así, distingue cuatro tipos de variables con efectos en la «intención de dejar los estudios»: *background* personal, organización, entorno, y actitudes y resultados que operativiza en veintitrés predictores. Valora que los planteamientos anteriores de Tinto y Pascarella y Terenzini, que incorpora a su teoría, tienen un enfoque muy sociológico y él agrega parámetros psicológicos que extrae de la teoría del afrontamiento: La integración social y académica surge de las conductas de afrontamiento positivo y asertivo (acercamiento, aproximación) o de afrontamiento negativo o pasivo (evitación, huida) ante las situaciones del entorno académico y social. Distingue la integración académica a corto y a largo plazo, la satisfacción con su realización académica actual y la percepción de su futuro académico, respectivamente.

En un detallado estudio empírico de este modelo (Eaton & Bean, 1995) se constata que la integración social y académica no son procesos discretos sino altamente interrelacionados.

A partir de una investigación de carácter cualitativo-descriptiva y exploratoria-desarrollada por Rivière (1999) en Québec explica el proceso del estudiante que no completa sus estudios en un *Collège d'enseignement général et professionnel* (centro de estudios a nivel preuniversitario y de formación técnica a los que se accede desde High school). Identifica diez pasos o etapas que se suceden en estos estudiantes, distinguiendo tres amplios estadios:

- 1º Previa al ingreso: Escasa madurez, percepción poco adecuada del centro de educación superior, e inadecuada orientación académica.
- 2º Durante la permanencia en el centro: Situación de *shock* por el cambio experimentado en el cambio de compañeros y la no adaptación al nuevo sistema educativo, sentimiento de alienación e isolación, conductas defensivas, inhibición de la acción, y resignación al abandono.
- 3º Posterior al abandono: Etapa moratoria de reflexión, exploración, reorganización (a veces vivida con sentimiento de culpabilidad o como humillación personal), etapa de autoreactualización retornando o no a los estudios (se recupera la autoconfianza y se mejora la autoimagen).

Estas etapas no son generalizables pero se han manifestado transferibles en otros contextos. Significan un proceso de aprendizaje regresivo inducido por la mala adaptación entre el estudiante y la institución.

Yorke, M. (1998) considera que los planteamientos teóricos suelen centrarse excesivamente en el alumno, no dando la importancia que tiene en el contexto universitario al impacto de factores externos, bien sean factores de carácter político u otros obstáculos sociales —por ejemplo, el modelo de financiación de los estudios universitarios—,

o factores institucionales, como la calidad de los programas que se ofrecen o la ayuda orientadora al estudiante en la elección de los cursos a seguir. La responsabilidad de dejar los estudios universitarios en muchos casos no es achacable sólo al estudiante sino compartida... Su trabajo empírico financiado por el Higher Education Funding Council of England a partir de una amplia muestra de 1083 sujetos que incorpora estudiantes de seis instituciones universitarias del noroeste de Inglaterra, ha sido un referente importante en nuestro trabajo.

4. PROPÓSITO DEL PRESENTE TRABAJO

Estudios centrados en el análisis de información cuantitativa acerca de la permanencia o abandono/cambio a nivel de institución educativa individual o en ámbitos más amplios son relativamente abundantes. Los análisis de las causas que generan esta situación son menos frecuentes y basadas a menudo en variables sociológicas o psicológicas recogidas a la entrada en la universidad como predictores de éxito y permanencia.

En este estudio se pretende un conocimiento más directo de las causas al basarnos en las razones que dan de los propios sujetos después de que se ha producido el cambio o abandono.

La mayoría de los estudios referenciados obedecen a dos objetivos: delimitar causas e identificar obstáculos que conducen al abandono, y sugerir o experimentar intervenciones para evitar el abandono o fomentar la permanencia. Este va a ser el esquema de nuestro trabajo.

No entramos en el análisis detallado del impacto económico. Remitimos a autores que realizan un interesante y profundo estudio como Thomas, M. and oth, 1996; Yorke, 1998a, 1998c, 1999; Carpenter, 1998; EURYDICE, 1999; Villareal, 1998.

5. ESTUDIO EMPÍRICO

5.1. La muestra

La primera condición es definir con precisión las características de la muestra que pretendemos estudiar. El «abandono o cambio» quedó establecido en estos términos: «estudiantes matriculados por primera vez en primer curso de una carrera o titulación de la Universitat de Girona en el curso 1997-98 y que en el curso siguiente (98-99) no figuran como matriculados en dicha carrera o titulación». Esta delimitación incluye por tanto sólo los alumnos «nuevos», que acceden a la universidad por primera vez por una de las tres vías siguientes: COU o Bachillerato Logse + Selectividad, desde Formación Profesional, y desde el acceso para mayores de 25 años. Quedan excluidos alumnos «veteranos» que reingresan o prosiguen estudios universitarios en otras carreras por otras vías de acceso, como estudiantes de una segunda carrera o estudiantes de segundo ciclo que previamente cursaron una diplomatura (estudiantes de Ciencias Económicas ya diplomados en Ciencias Empresariales, estudiantes de Psicopedagogía ya diplomados en Magisterio o Educación Social, etc). Tampoco se incluyen posibles repetidores.

Se solicitó a la Oficina de Estudios y Soporte a la Docencia de la UdG la relación nominal de estudiantes que respondían a estas características y su dirección postal y telefónica. Una fuerte restricción de la muestra se produjo por el respeto escrupuloso de no difundir los datos del estudiante si éste no lo autorizó en el momento de la matriculación. Por este motivo, se amplió la muestra a los estudiantes en idéntica situación de la promoción anterior (matriculados el 96-97 y que no figuran en el curso 97-98).

En la tabla 1 se expone la respuesta que obtuvimos y como la muestra de respuestas útiles conseguida alcanza el 50% de la muestra inicial, ya que las devoluciones del servicio postal se redujeron a sólo tres casos.

TABLE 1
CUESTIONARIOS ENVIADOS / RECIBIDOS. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA
POR FACULTADES Y ESCUELAS

Facultad	grupo	Cuestionarios enviados		Cuestionarios recibidos		Estudios	
		hombres	mujeres	hombres	mujeres	Diplomatura	Licenciatura
CC de la Educación	96-97/97-98	5	12	2+2*	6		
	97-98/98-99	7	19	4+1*	10	19	3
Letras	97-98/98-99	3	9	1	6	—	7
Ciencias	96-97/97-98	3	5	3	4		
	97-98/98-99	1	2	1	2	—	10
Ciencias Jurídicas	96-97/97-98	17	32	9	20		
	97-98/98-99	8	11	2	2	—	33
Ciencias Económicas y Empresariales	96-97/97-98	14	13	9	6		
	97-98/98-99	7	13	4	8	21	6
Esc.Sup. Relac.Públicas	96-97/97-98	—	3	—	—		
	97-98/98-99	1	3	—	1	1	—
Esc. Oficial de Turismo	96-97/97-98	2	—	2	—	2	—
Esc. Técnica Superior	96-97/97-98	1	—	—	—		
	97-98/98-99	19	2	7	1	4	4
Total parcial	96-97/97-98	42	65	27	36		
Total parcial	97-98/98-99	46	59	20	30	47	63
Total general		222		113		110	

(*) por diferentes motivos no se incorporan a la muestra definitiva y se analizan particularmente.
La muestra definitiva es pues de 110 personas.

Hay alguna consideración a remarcar:

- La única licenciatura con dos ciclos en Ciencias de la Educación es Psicología, ya que de la licenciatura en Pedagogía se imparte sólo el 2º ciclo y se nutre de alumnos que no son de nuevo ingreso en la universidad sino provenientes de las diplomaturas de Magisterio y de Educación Social.
- Especialmente en el curso 96-97, se asignó plaza en la UdG Derecho a bastantes alumnos que habían priorizado universidades de Barcelona, en buena parte estos alumnos al finalizar el primer año se trasladan a aquellas universidades.
- La licenciatura en Administración y Dirección de Empresas se inició en el 97-98 y al primer curso accedieron bastantes alumnos que habían iniciado la diplomatura de Ciencias Empresariales.
- Se da una escasa representación de las diplomaturas tecnológicas con fama de provocar un cuello de botella en el primer curso en el afán de seleccionar el alumnado capaz de seguir el nivel de exigencia establecido.
- Las tres respuestas recibidas y no incorporadas en la muestra obedecen, en dos casos, a que más que responder el cuestionario redactan un alegato de su abandono de la UdG. Un tercer caso pone de manifiesto situaciones administrativas singulares que afortunadamente son poco frecuentes: se trata de una persona que precisa el reconocimiento de estudios secundarios para ocuparse como profesor de música, que accede a la universidad en las pruebas para mayores de 25 años y por el simple hecho de matricularse en la universidad se le reconoce dicho nivel académico.

Por la información antes relatada la muestra es incidental. El hecho de permitir o no la difusión de sus datos personales no creemos que introduzca sesgo en la muestra.

5.2. El Cuestionario

Fundamentado en las teorías expuestas, tomamos como base el cuestionario de Yorke (1998) y los resultados obtenidos en su análisis factorial, así como las razones que daban los estudiantes entrevistados por Rickinson & Rutherford (1996) en la Universidad de Birmingham.

Hemos procurado que se adaptara al contexto de la Universidad de Girona: Es distinta una universidad de ubicación «rural» americana de una universidad de ubicación «urbana» en una gran ciudad, y ambas son distintas de una universidad de 12.000 estudiantes, en una ciudad de 80.000 habitantes, mayoritariamente procedentes de la propia ciudad o de localidades de las comarcas distantes como máximo 60 kilómetros lo cual facilita el que muchos estudiantes vivan con su familia y se desplacen diariamente al centro de estudios.

El conjunto de items que incorporamos comprende causas o razones de cambio o abandono de carácter «objetivo» y otras de carácter más subjetivo a partir de la percepción que el estudiante tiene de determinadas situaciones.

La estructura conceptual del cuestionario y la redacción de los ítems se presentan a continuación. El orden de los ítems en el cuestionario es totalmente aleatorio:

-
- Adaptación o integración académica
 - En relación a la elección de estudios: (ítems 1y 15)
 - En relación a la preparación previa y al esfuerzo personal del estudiante (ítems 5, 14, 16, 26 y 30)
 - Satisfacción con el servicio ofrecido
 - Plan de estudios (ítems 4, 6, 22 y 29)
 - Relación profesores-alumnos (ítems 7, 18 y 27)
 - Oferta de servicios o recursos (ítems 8, 13 y 25)
 - Adaptación e integración social (ítems 11, 23, 24 y 32)
 - Limitaciones o circunstancias
 - De carácter Logísticas (ítems 3, 17 y 28)
 - Relativas a otros roles o responsabilidades distintas a los de estudiante.
 - Alternancia trabajo estudio, (ítems 19, 31)
 - Responsabilidades familiares (ítems 2, 21)
 - Problemas de salud (ítems 10, 12, 20)
 - De carácter genérico (ítems 9)
1. La elección de los estudios universitarios que realicé ha resultado poco adecuada a mis intereses y preferencias.
 2. Necesidad de atender a familiares o personas a mi cargo.
 3. Problemas de alojamiento
 4. Estrés relacionado con la exigencia de los estudios (en pocas o muchas asignaturas)
 5. Escaso rendimiento académico: Obtenía notas bajas.
 6. Las asignaturas del Plan de Estudios eran poco motivadoras para mí.
 7. Ausencia de ayuda y soporte personal de parte del profesorado.
 8. Escasa oferta de servicios al estudiante: Culturales, deportivos, de orientación y asesoramiento personal y profesional, etc)
 9. Dificultades de carácter económico.
 10. Necesidad de tomarme un descanso en mi formación.
 11. Añoranza o nostalgia de la familia, amistades o personas queridas.
 12. Problemas con las drogas, alcohol u otras adicciones.
 13. Masificación: Excesivo número de alumnos en las clases.
 14. Poco esfuerzo o compromiso por mi parte en el estudio de las asignaturas.
 15. Me di cuenta que las perspectivas ocupacionales eran muy escasas
 16. Falta de habilidades de estudio.
 17. Dificultades en los desplazamientos o viajes del lugar de residencia a lugar de estudio.
 18. Escasa disponibilidad y ayuda poco adecuada de los profesores en las tutorías.
 19. Horarios incompatibles con otras actividades laborales o de ocio.
 20. Problemas de salud personal.
 21. Cuidar mi hijo/a recién nacido/a.
 22. Los contenidos de las asignaturas no eran lo que yo esperaba.
 23. La ciudad no me gustaba mucho.

24. Ausencia de soporte personal de la familia.
 25. Escasos recursos o equipamientos para el estudio ofertados por la universidad (bibliotecas, aulas de informática, laboratorios, etc)
 26. No haber aprobado el mínimo de créditos establecido por las Normas de Permanencia.
 27. Manera de enseñar poco adecuada de algunos profesores.
 28. Cambio de domicilio familiar
 29. Sistema de evaluación demasiado exigente.
 30. Preparación académica previa insuficiente: déficits en conocimientos de base.
 31. Encontré un puesto de trabajo y me incorporé al mundo laboral.
 32. Dificultad en hacer amistades.
-

No se han incorporado ninguno de los ítems que figuran en el cuestionario de Yorke, por ejemplo, 'Miedo a los crímenes'.

Dudamos en incorporar el ítem 10, 'Necesidad de tomarme un descanso en mi formación' por entender que esta situación de aparcar o aplazar los estudios, a causa de problemas de salud, o con la intención de alternar los estudios con períodos de adquisición de experiencia laboral, u otros motivos, siendo habitual en otros contextos, no era corriente en nuestra cultura universitaria. No obstante, al considerar las respuesta de los sujetos de la muestra veremos que es un elemento bastante citado también en nuestro ámbito.

'No haber aprobado el mínimo de créditos establecido por las Normas de Permanencia', casi podríamos afirmar que es un ítem incorporado porque en el dato de que uno de cada seis alumnos ingresados en la UdG no supera en el primer año los 12 créditos establecidos como requisito mínimo está la motivación primera que originó este trabajo. Pero es más un efecto que una causa. Se trata de una información objetiva que requeriría un estudio particular. La inclusión en la escala es atípica puesto que propiamente permite sólo dos opciones de respuesta (afirmativa o negativa) y no una gradación.

Las opciones de respuesta en la escala Likert eran: 1 Nula, 2 Escasa, 3-4-5 Moderada, 6 Considerable y 7 Muy destacada.

5.2. Procedimiento de recogida de información

El cuestionario se remitió por vía postal con una carta de presentación, y un sobre franqueado para retornarlo. En la carta de presentación se indicaba el objetivo del estudio (la continuidad y la movilidad o cambios de los estudiantes en los inicios de su formación universitaria y el análisis de sus causas), y cómo habíamos obtenido su dirección. Se precisaba que el estudio no tenía carácter institucional sino que se desarrollaba con carácter privado desde la asignatura de Orientación Profesional en los estudios de Psicopedagogía. Se solicitaba que cumplimentaran el cuestionario —anónimo— y que lo devolvieran en el sobre franqueado adjunto. Se agradecía su colaboración y se ofrecía como compensación el compromiso de proporcionarles los datos descriptivos si nos lo solicitaban.

Transcurrido un mes desde el envío de las cartas se contactó telefónicamente identificándonos como responsables de la investigación y, agradeciendo su colaboración si ya nos habían contestado o recordándoles nuestra petición si todavía no lo habían hecho. Esta acción se produjo con diversos niveles de contacto: conversación directa, conversación con familiares que transmitirían el mensaje, grabación del mensaje en contestador automático. Sirvió para detectar algunos casos en que no se había recibido la carta y se procedió a enviarla de nuevo. Sin poder precisar la dimensión real de su efecto, estamos convencidos que este recordatorio telefónico estimuló la voluntad de responder en aquellos que no lo habían manifestado de manera inmediata e incrementó las respuestas recibidas.

6. RESULTADOS

6.1. Variables de clasificación de los sujetos de la muestra

El análisis de los 110 casos de la muestra nos indica la siguiente distribución:

Atendiendo al *género* se distribuye en 43 hombres y 67 mujeres.

Edad: (años que se cumplen en el año de inicio de 1er curso de universidad)

18-19 años : 70 20-21 años: 25 22-25 años: 8 más de 25 años: 7

Vía de acceso:

COU/Bach.Logse + PAAU: 88 Desde Form. Profes: 17 Acc. mayores 25 años: 5

Nota de acceso:

5-6 puntos: 54; 6'1-7 puntos: 39; 7'1-8 puntos: 15 > 8 puntos: 0 No contestan: 2

Opción en que se escogió la carrera: 1^a: 73; 2^a: 16; 3^a: 12; 4^a o más: 9

Número de créditos matriculados:

Menos de 50: 4; Entre 50 y 60: 37; Entre 61 y 75: 65; Más de 75: 1

La financiación de los estudios, con carácter exclusivo o predominante, ...

... la asumen los padres: 58 ; ... proviene de ayuda institucional /beca o similar): 15 ;

... proviene del propio trabajo: 37.

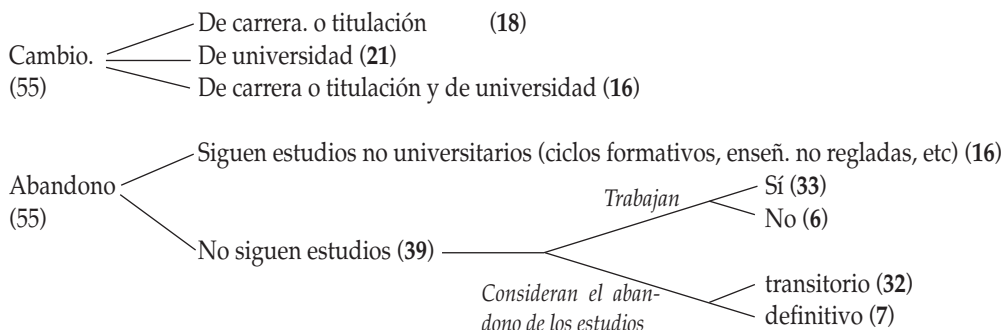
6.2. Distribución (abandono/cambio) al finalizar el primer curso

Las categorías 'cambio' y 'abandono' delimitan dos situaciones distintas:

Una situación es la del alumno que sigue manteniéndose en los estudios universitarios aunque por causas de insatisfacción interna o externa o por circunstancias vitales modifica su itinerario de formación trasladándose a otra universidad o bien replantea su proyecto e inicia nuevos estudios o ambas cosas a la vez.

Otra situación más radical es la de abandono de los estudios universitarios. Puede ocurrir que no se abandone la formación académica y se prosiga la formación en otro tipo de estudios de nivel inferior al universitario (ciclos formativos, enseñanzas no regladas, etc.). Incorporarse al mundo del trabajo es la alternativa a la escolarización.

El siguiente esquema muestra la distribución que se produce al final de primer curso:



Las vinculaciones entre las categorías cambio/abandono con las anteriores variables de clasificación —mediante la aplicación de la prueba del Chi-cuadrado— se indican en la tabla nº 2.

TABLA 2
RELACIONES ENTRE CAMBIO/ ABANDONO CON LAS DEMÁS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Cambio/ Abandono ...	Criterio de segmentación	Nivel de significación y Comentario
... x Género	1: Hombres 2: Mujeres.	NO SIGN
... x Edad	1. «Jóvenes»: Edad mínima para ingresar en la universidad y los de 1 año más. 2. «Mayores»: Superan en dos o más años la edad mínima de ingreso.	*** Cambio más frecuente en «Jóvenes» y abandono más frecuente en «mayores»
...x Vía acceso	1. BUP o Bach. Logse + PAAU 2: Formación Profesional II y Mayores de 25 años	*** Cambio más frecuente en los que acceden desde BUP + Selectividad. Mayor abandono en los que acceden desde FP o pruebas mayores 25 años.
... x Nota acceso	1. Entre 5 y 6 2. Superior a 6	NO SIGN.
... x Opción en la elección de estudios	1: 1ª opción. 2: Las demás opciones	NO SIGN.
... x Financiación estudios	Total o predominantemente... 1: ... a cargo de los padres. 2: ... ayuda institucional (beca o similar) 3: ... del propio trabajo	*** Cambio más frecuente en «gastos a cargo de los padres» y abandono más frecuente en «gastos a cargo del propio trabajo»
... x Tipo de estudios universitarios.	1:Fac.CC.Educación + Fac. Letras+ Turismo+ Rel. Públ. 2:Fac.Ciencias+ Esc.Politécn 3:Fac.Derecho + Fac.CC Económicas i Empresariales	*** Cambio más frecuente en estudios del grupo 2 y abandono más frecuente en estudios del grupo 1. Los estudios del grupo 3 no generan significación

En el cuestionario se preguntaba cuándo se toma la decisión de cambio o abandono. Como alternativas de respuesta se divide el curso en tres cuatrimestres que prácticamente se corresponden con la «semestralización» de las asignaturas.

TABLA 3
PERÍODO DEL CURSO EN QUE SE TOMA LA DECISIÓN DE CAMBIO
O ABANDONO

	Período en que se toma la decisión: entre...			total
	... octubre y enero	... febrero y junio	... julio y septiembre	
Cambio	20	24	11	55
Abandono	11	25	19	55
TOTAL	31	49	30	110

La decisión de cambio o abandono la adoptan a final de primer curso (julio-septiembre) un 27% de la muestra, mientras que un 45% ya habían adoptado durante el segundo cuatrimestre (febrero-junio) y un 28% en el primer cuatrimestre. Hay una ligera tendencia a tomar más prematuramente la decisión de cambio, comprensible si tenemos en cuenta que la muestra incorpora alumnos que no han obtenido plaza en la universidad o en los estudios que deseaban en primera opción y deseaban cambiar desde el inicio de su incorporación a la UdG. Se da una ligera mayor tendencia a tomar la decisión en la última etapa del curso por parte de los que abandonan respecto de los que cambian; no obstante, preocupa que la decisión de abandonar los estudios se haya tomado ya por parte de algunos alumnos casi desde el inicio del curso.

6.3. Causas que generan el cambio o abandono

6.3.1. Causas de cambio o abandono más citadas

Calculamos en cada uno de los ítems el total de los porcentajes de las frecuencias moderadas y altas y se excluyen por tanto las valoraciones 1 y 2 de la escala (influencia nula y escasa). La tabla nº 4 resume esta información. Los ítems se presentan en orden decreciente del total de valoraciones moderadas y altas.

6.3.2. Causas. Análisis factorial

Pretendemos identificar los agrupamientos que se producen entre el conjunto de causas expresadas en los ítems. Al someter las valoraciones dadas en los distintos ítems a un análisis de componentes principales obtenemos la reducción de los 32 ítems a 10 factores (tabla nº 3).

TABLE 4
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

Nº Orden			Total (n= 110)					
			Nula y Escasa		Moderada		Consid. y destac.	
			fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	14	Poco esfuerzo y compromiso en el estudio	44	40	38	34	28	26
2	22	Contenidos de asignaturas no eran los esperados	48	44	39	35	23	21
3	5	Escaso rendimiento académico	52	47	27	25	31	28
4	6	Asignaturas poco motivadoras	52	47	28	26	30	27
5	4	Estrés por la exigencia en los estudios	53	48	42	38	15	14
6	1	Elección de estudios inadecuada	56	51	17	15	37	34
7	29	Sistema de evaluación demasiado exigente	56	51	36	33	18	16
8	27	Metodología inadecuada de algunos profesores	58	53	34	31	18	16
9	7	Ausencia de soporte personal del profesorado	64	58	24	22	22	20
10	26	No haber aprobado el mínimo de créditos	65	59	9	8	36	33
11	17	Dificultades de desplazamiento	67	61	16	15	27	24
12	16	Falta de habilidades para el estudio	72	66	32	29	6	5
13	9	Dificultades de carácter económico	74	67	23	21	13	12
14	19	Horarios incompat. con actividad laboral o de ocio	74	67	16	15	20	18
15	18	Escasa disponibilidad y ayuda en tutorías	77	70	22	20	11	10
16	30	Preparación académica previa insuficiente	78	71	18	16	14	13
17	13	Masificación: excesivo nº alumnos/clase	78	71	23	21	9	8
18	8	Escasa oferta de Servicios al Estudiante	84	76	19	17	7	7
19	25	Escasos recursos y equipamiento docente	83	76	21	19	6	5
20	31	Incorporación a una ocupación.	84	76	4	4	22	20
21	15	Escasas perspectivas ocupacionales	86	78	16	15	8	7
22	10	Neces. Tomar un descanso en mi formación	88	80	8	7	14	13
23	11	Nostalgia de la familia, amigos	88	80	15	13	7	7
24	24	Falta de soporte personal de la familia	88	80	19	17	3	3
25	3	Problemas de alojamiento	94	86	12	11	4	3
26	32	Dificultades en hacer amistades	95	86	10	9	5	5
27	2	Atender familiares o personas a mi cargo	94	86	7	6	9	8
28	23	No me gustaba la ciudad	96	87	9	8	5	5
29	20	Problemas de salud personal	96	87	10	9	4	4
30	28	Cambio domicilio familiar	103	93	5	5	2	2
31	21	Cuidar y atender bebé	105	95	2	2	3	3
32	12	Problemas con las drogas, alcohol	108	98	1	1	1	1

TABLA 5
ANÁLISIS FACTORIAL

nº	Ítem	f. 1	f. 2	f. 3	f. 4	f. 5	f. 6	f. 7	f. 8	f. 9	f. 10
7	Ausencia soporte personal del profesorado	.845									
27	Metodología inadecuada de algunos prof.	.836									
18	Escasa disponibilidad y ayuda en tutorías	.802									
8	Escasa oferta de Servicios al Estudiante	.684									
29	Sistema de evaluación demasiado exigente	.660	.492								
30	Preparación académica previa insuficiente	.509	.351								
25	Escasos recursos y equipamiento docente	.493			.397						
13	Masificación: excesivo nº alumnos/clase	.460									.366
26	No haber aprobado el mínimo de créditos		.827								
5	Escaso rendimiento académico		.788								
14	Poco esfuerzo y compromiso en el estudio		.629								
4	Estrés por la exigencia en los estudios	.519	.555								
16	Falta de habilidades para el estudio		.461								
6	Asignaturas poco motivadoras			.800							
22	Conten. de las assign, no eran los esperados	.400		.752							
1	Elección de estudios inadecuada			.675							
15	Escasas perspectivas ocupacionales			.660							
3	Problemas de alojamiento				.800						
17	Dificultades de desplazamiento				.756						
9	Dificultades de carácter económico				.571	.444					
24	Falta de soporte personal de la familia					.649					
10	Neces. tomar un descanso en mi formación					.588	.397				
12	Problemas con las drogas, alcohol					.537			-.367		
32	Dificultades en hacer amistades						.734				
23	No me gustaba la ciudad						.620		.385		.383
19	Horarios incompatibles con act.laboral u ocio							.754			
31	Incorporación a una ocupación							.731			
28	Cambio domicilio familiar								.631		
11	Nostalgia de la familia, amigos				.445				.559		
2	Atender familiares o personas a mi cargo									.776	
21	Cuidar y atender bebé									.726	
20	Problemas de salud personal										.841
% de aportación de cada factor a la varianza		14,8	9,7	8	7	6	5,2	5	4,8	4,6	4,2
% de la varianza explicada		69,3%									

Los epígrafes que sintetizan las agrupaciones halladas son los siguientes:

Factor	aportación a la varianza explicada:	
Factor 1	14,8%	<i>Insatisfacción o sentimiento negativo del estudiante con la universidad y su sistema educativo.</i> El ítem 'Insuficiente preparación académica previa' resulta discordante, —satura también en el factor segundo—. Este ítem se refiere a una causa interna en el propio sujeto mientras que el resto de ítems del factor suponen atribución externa.
Factor 2	9,7%	<i>ausencia de habilidades o de implicación del propio estudiante en las tareas de aprendizaje</i> El ítem 'No haber aprobado el mínimo de créditos' que se ubica en este factor como ya se dijo es más efecto que causa y podía haberse suprimido en este cálculo. Este ítem junto con 'Escaso rendimiento académico' son el resultado de la ausencia de habilidades e implicación. El ítem 'No haber aprobado el mínimo de créditos' que se ubica en este factor como ya se dijo es más efecto que causa y podía haberse suprimido en este cálculo.
Factor 3	8%	<i>insatisfacción con la elección de los estudios:</i> Las expectativas no son satisfactorias y se procede a un replanteamiento del proyecto personal al darse cuenta que el camino emprendido ha sido poco oportuno.
Factor 4	7%	<i>dificultades logísticas (alojamiento, desplazamiento) y falta de recursos económicos, dificultad de carácter genérico.</i>
Factor 5	6%	el menos definido agrupa ítems dispares referidos a <i>problemas personales que sugieren un estado depresivo, de desánimo, de abatimiento.</i>
Factor 6	5,2%	<i>dificultad de integración social e incomodidad en el entorno universitario</i>
Factor 7	5%	<i>dificultad de la alternanza o compaginación entre estudios y trabajo.</i>
Factor 8	4,8%	<i>aspectos de agrupación familiar de orden material (cambio de domicilio) o de orden afectivo (nostalgia de la familia)</i>
Factor 9	4,6%	<i>responsabilidades o compromisos familiares</i>
Factor 10	4,2%	constituido por un solo ítem 'Problemas de salud personal'

La consideración conjunta de las causas citadas como moderadas y altas con mayor frecuencia y de los factores más destacados del análisis factorial exploratorio nos sugiere una consideración esencial de este trabajo:

Las causas que registran frecuencias moderadas y altas en porcentajes significativos (superiores al 20%) son los ítems que constituyen las agrupaciones de los factores 1, 2, 3, 4 y 7.

Apreciamos que configuran cuatro destacadas constelaciones nucleares de los motivos de abandono o cambio que estamos analizando y que pueden estructurar el conjunto de las posibles medidas preventivas y de ayuda que la universidad debiera ofrecer:

Motivo del cambio o abandono	Acción preventiva y de ayuda
Carencias en la calidad de la enseñanza de la institución.	Mejora de la calidad e la enseñanza.
Déficits en el potencial de aprendizaje del alumno.	Asesoramiento y ayuda compensatoria para la adecuación alumno-estudios
Dudas sobre la elección pertinente de los estudios.	Orientación para la elección de estudios (desde Ed. Secundaria)
Otros factores circunstanciales (financieros, compatibilidad con ocupación laboral,etc)	Medidas políticas: apoyo social, familiar, etc...

6.3.3. Análisis diferencial

Para los cálculos que siguen se han dicotomizado las valoraciones en cada ítem agrupando las frecuencias 1 y 2 de una parte i las frecuencias 6 y 7 de otra parte, sin tomar en consideración los valores centrales de la escala 3,4, y 5. Así nos resultan tablas de contingencia de 2x2 en la mayoría de los casos y sólo algunas de 2x3 con lo cual los valores del chi-cuadrado resultan más «potentes».

Los cálculos se han realizado sólo con los primeros 21 ítems de la tabla nº 4 prescindiendo de los que se sitúan en la cola de la lista (frecuencias conjuntas en los valores 1 y 2 del 80% o superiores)

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de estos resultados no nos atrevemos a formular conclusiones categóricas, pero son lo suficiente elocuentes para identificar algunas tendencias e inducir algunas reflexiones.

* Respecto a la proporción entre los que cambian y los que abandonan, en la muestra estudiada se distribuyen al 50% y no hemos encontrado datos próximos a nuestro entorno con los que poder comparar. Los estudios realizados por el Consejo de Universidades (1996) establecen tres categorías: éxito, retraso y *abandono*, definiéndolo como no estar matriculado de ninguna asignatura del curso que le correspondería según año de ingreso ni en ninguno de los anteriores.

El abandono en nuestra muestra se vincula significativamente a la «mayor» edad, al acceso a la universidad des de Formación Profesional y al tener que asumir personalmente los gastos de los estudios. Con ello se delimita un grupo de riesgo que es justamente el de las personas que en un proceso de formación permanente se incorporan a la universidad en edades posteriores a las que hasta ahora se han considerado nor-

TABLE 6
RELACIONES DE LOS ÍTEMS MÁS CITADOS EN LA ESCALA CON LAS DIVERSAS
VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Variable	Criterio de segmentación	Ítems de la escala en los que el χ^2 es significativo y nivel de significación. Comentario breve (en cursiva)
GÉNERO	1: Hombres 2: Mujeres	17. Dificultades de desplazamiento (**) <i>Los hombres tienden a dar valoraciones más elevadas de las esperadas. ¿Será que se desplazan más estudiantes hombres desde las comarcas a la ciudad?</i>
EDAT	1. «Jóvenes»: Edad mínima para ingresar en la universidad y los de 1 año más. 2. «Mayores»: Superan edad mínima de ingr. en 2 o más años.	19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio (***) 31. Incorporación a una ocupación (***) <i>En ambos ítems los «mayores» tienden hacia valoraciones más altas que las esperadas. Es de suponer que entre éstos hay más casos que compaginan trabajo y estudios.</i>
VÍA d'ACCESO a la Universidad	1. BUP o Bach. Logse + PAAU 2. Formación Profesional II y Mayores de 25 años	19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio.(*) 31. Incorporación a una ocupación (*) <i>Los que accedieron desde FP o desde pruebas para mayores de 25 años tienden a valoraciones más altas. (Este contraste se vincula al anterior, puesto que los que acceden por estas vías son mayores en edad a los que acceden desde BUP/Bachillerato LOGSE+PAAU)</i>
NOTA de acceso a la Universidad (1)	1. Entre 5 y 6 2. Superior a 6	5. Escaso rendimiento académico (**) <i>Como es de esperar, proporcionalmente se dan más frecuencias en las valoraciones altas de la escala por parte de quienes accedieron con notas inferiores y viceversa.</i>
OPCIÓN en la elección de los estudios.	1: 1ª opción. 2: Las demás opciones	Ninguno
Financiamiento de los estudios	Total o predominantemente... 1: ... a cargo de los padres. 2: ... ayuda institucional (beca o similar) 3: ... del propio trabajo	19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio.(*) 31. Incorporación a una ocupación.(*) <i>En los dos ítems, se dan más frecuencias que las esperadas en las valoraciones altas por parte de quienes sufragan sus estudios total o predominantemente de su trabajo, y tendencia inversa en los que los gastos corren a cuenta de los padres.</i> 26. No haber aprobado el mínimo de créditos establecidos por las Normas de Permanencia. (*) <i>La significación se genera por cuanto los que tienen algún tipo de financiación institucional tienden a valoraciones más altas que las esperadas. Supone un dato preocupante. No obstante, se trata de un grupo de 9 personas.</i>
Tipo de estudios universitarios	1:Fac.CC.Educación + Fac. Letras+ Turismo+ Rel. Públ. 2:Fac.Ciencias+ Esc.Politécn 3:Fac.Derecho + Fac.CC Económicas y Empresariales	1. Elección de estudios inadecuada (*) <i>Más valoraciones altas de las esperadas en los grupos 1 i 2.</i> 4. Estrés por la exigencia en los estudios (**) 5. Escaso rendimiento académico (*) 29. Sistema de evaluación demasiado exigente (**) <i>En los tres ítems anteriores tendencia a más valoraciones altas de las esperadas en el grupo 2 y tendencia a más valoraciones moderadas de las esperadas en el grupo 1.</i>
Situación de CAMBIO o ABANDONO	1: Cambio (de estudios, de universidad o ambos) 2: Abandono	10. Necesidad de tomar un descanso en mi formación.(*) <i>Oviamente quienes abandonan registran en la distribución de frecuencias en las valoraciones altas y moderadas que las esperadas. Tendencia inversa en el grupo de los que cambian.</i> 14. Poco esfuerzo y compromiso en el estudio. (**) <i>Los que abandonan atribuyen más influencia a esta causa que los que cambian.</i> 17. Dificultades de desplazamiento. (*) <i>En la distribución de valoraciones hay más frecuencias de las esperadas en las valoraciones altas en el grupo de los que cambian.</i> 19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio. (*) 31. Incorporación a una ocupación (***) <i>En estos dos ítems, quienes abandonan —que suelen incorporarse al trabajo— acumulan sus valoraciones más de lo esperado entre las altas.</i> 26. No haber aprobado el mínimo de créditos establecidos por las Normas de Permanencia. (*) <i>Claramente las valoraciones de los que abandonan se sitúan más de lo esperado en el grupo de las valoraciones altas.</i>

(2) En la tabla de contingencia sólo se incluyen los alumnos provenientes de Bachillerato y Selectividad, para evitar el sesgo que supondría agruparlos con los que acceden desde FP cuyas notas de acceso son en conjunto bastante superiores.

males. És más, el cambio y abandono es más frecuente en los estudios que hemos codificado como «grupo 1» (Educación, Letras, Humanidades, Turismo) en los que se incorporan bastantes alumnos de aquella tipología.

Si la educación permanente y la entrada y salida de la universidad será habitual en las generaciones adultas, entendemos que urge un cambio en la oferta de formación universitaria puesto que es plausible —aunque no verificada— la hipótesis que la perspectiva de una permanencia de tres o cuatro años para completar las diplomaturas y licenciaturas actuales desanima y dificulta el perseverar.

* Respecto a las causas más o menos citadas y a su agrupación advertimos bastante similitud con el estudio de Yorke ya citado, aunque con menor peso de la integración social. Nuestro contexto hace que el acceso a la universidad altere en poca medida las relaciones familiares y las relaciones de amistad.

Ya hemos señalado los cuatro grandes bloques de motivos de cambio o abandono:

Carencias en la calidad de la enseñanza de la institución, que se asocian a insatisfacción académica que tiene su origen en la metodología y contenidos de los programas, y relación con los profesores.

Déficits en el potencial de aprendizaje del alumno. Sea porque éste asume deficiente preparación previa, o se vea incapaz de afrontar los retos de los estudios.

Dudas sobre la elección pertinente de los estudios: la elección fue errónea por desconocimiento de información que ahora ha conocido.

Bajo el epígrafe de «otros factores circunstanciales» se incluyen causas más objetivas o concretas de carácter financiero o de compatibilidad con una ocupación laboral.

El resto de causas, cambio de domicilio, problemas de salud, atención a obligaciones familiares, son muy puntuales.

* Respecto al análisis diferencial de los ítems de la escala en función de las variables de clasificación hacemos las siguientes consideraciones:

- La dificultad de compatibilizar estudios y trabajo ('Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio' e 'Incorporación a una ocupación') se asocia a las variables de edad, vía de acceso y financiación de los estudios, entre las que se han detectado estrechas vinculaciones: Estamos ante la problemática del «estudiante adulto», que acabamos de mencionar.
- El 'escaso rendimiento académico', como ha quedado establecido en múltiples estudios predictivos, se vincula al rendimiento académico previo del que la nota de acceso es un indicador.
- La ausencia de habilidades para el estudio, la insatisfacción con los estudios elegidos y la inadaptación a la exigencia de las tareas de aprendizaje universitario se asocian más a los estudios científico-tecnológicos (grupo 2) —tradicionalmente considerados «duros»— y a los estudios humanísticos y psicopedagógicos (grupo 1) aunque con signo contrario en cuanto a la exigencia académica. En el tercer grupo de estudios sociales (económicos y jurídicos) no detectamos interrelaciones significativas.
- Las características distintivas que se manifiestan entre los que cambian y los que abandonan no son muy marcadas. Entre los que abandonan hay mayor tenden-

cia a la atribución interna ('Poco esfuerzo y compromiso en el estudio', 'Falta de habilidades para el estudio').

Aparecen algunas relaciones fácilmente comprensibles: los que abandonan se diferencian significativamente en cuanto a la necesidad de tomarse un descanso, el no haber aprobado el mínimo de créditos, la incompatibilidad horaria con otra actividad y, especialmente, la incorporación a una ocupación. Los que cambian se diferencian en las dificultades de desplazamiento, pero con un nivel de significación mínimo.

Este estudio tiene diversas limitaciones, entre otras:

- Centrado en una única institución y con una muestra limitada.
- Tratamiento exclusivo desde el enfoque cuantitativo.
- Nos quedamos sin conocer el retorno real de estos estudiantes a la universidad. (De los 39 que ya no seguían estudios y en su gran mayoría trabajaban, 32 afirmaron que la separación de los estudios universitarios era transitoria. ¿Han reemprendido su formación universitaria?).

No obstante, en muchos estudios sobre cambio/abandono o persistencia/retención se dan respuestas parciales a preguntas clave. A menudo surge la dificultad de comparación de estudios por el uso de metodologías de investigación diversas.

Eaton y Bean (1995) afirman que estos estudios tienen un *catch 22*, una situación paradójica de difícil solución: Ninguna conclusión sobre los que dejan la institución universitaria sin completar los estudios es generalizable en sentido estricto. La generalización exige que la muestra estudiada y la población no sean diferentes en las variables estudiadas y en sus relaciones. Ocurre, por ejemplo, que el resultado del estudio de las causas que han provocado el abandono de la institución a partir de una muestra de primer curso, no es aplicable a los alumnos de segundo curso, puesto que se ha comprobado que las causas de no permanencia, después del segundo año, no son las mismas. Tampoco es generalizable a los que comienzan primer curso porque son otra población. Asimismo, se han detectado diferencias notables entre instituciones.

El propio Bean acepta que sin un afán desmesurado por la generalización, se puede asumir que las características entre promociones de alumnos de primer curso o entre instituciones son semejantes y nos podemos sentir satisfechos si transferimos posibilidades o probabilidades aunque no leyes.

La investigación en este campo es por tanto válida, pero mejorable:

- Deben conseguirse instrumentos que valoren con precisión las causas de abandono o cambio, que sean válidos y fiables.
- El abandono y el cambio deberían ser objeto de estudios por separado.
- No hay datos concluyentes sobre aspectos que influyen a favor o en contra de la permanencia en estudiantes de mayor edad con mayor número de responsabilidades que se incorporan a los estudios superiores en edad avanzada, habida cuenta que se trata de un colectivo universitario en aumento.

- Hay un conocimiento parcial del tema en estudiantes presenciales, pero muy escaso acerca de qué ocurre en la educación universitaria a distancia, modalidad con gran futuro en el aprovechamiento de avances tecnológicos.
- Son necesarios estudios comparativos sobre la posesión de determinadas características en muestras de alumnos que siguen el curso normal de sus estudios, con otras muestras de los que abandonan o cambian de manera prematura o en los años intermedios de su carrera.

8. ACCIONES PREVENTIVAS Y DE MEJORA DESDE LA UNIVERSIDAD

Las intervenciones que lleve a cabo la universidad ante el problema que venimos exponiendo se dirigirán a prevenir y atender el desajuste institucional y el desajuste personal en la transición a la universidad. Debe tenerse en cuenta que esta transición suele ser simultánea con otras transiciones vitales para el individuo y que el contexto temporal en que se produce suele coincidir con la etapa evolutiva de final de la adolescencia en la que los jóvenes han de resolver el equilibrio entre la necesidad de seguridad (dependencia) y de autonomía (independencia) (Rickinson, 1998).

En este último apartado pretendemos esbozar algunas medidas preventivas y remediales que la universidad puede establecer.

McLaughlin y otros (1998) presentan una propuesta para ayudar a la institución universitaria a cambiar la percepción acerca de la importancia del problema del abandono y ofrecen una serie de tácticas útiles para fomentar e incrementar la retención o permanencia de los estudiantes. Según ellos las etapas para cambiar la manera como una institución enfoca el problema de la retención es análogo a las etapas de superación de la pérdida de un ser querido, por ello adoptan los estadios de Kubler-Ros en su propuesta y sugieren modos de acción práctica para cada una de estas etapas.

El *desajuste institucional* incluye la falta de calidad educativa y otros problemas circunstanciales (financieros, de incompatibilidad estudio-trabajo).

Desde el interior de la institución conviene promover el fomento de la permanencia del alumnado ofertando enseñanza de calidad: Metodologías docentes innovadoras, vinculación a las demandas de la sociedad, formación para la investigación, buena dotación de recursos materiales y de servicios de atención al estudiante.

Otras intervenciones se circunscriben en las medidas estructurales y organizativas de la universidad. Los procedimientos y políticas académicas, la normativa que regula la vida académica de cada estudiante en la universidad (preinscripciones, vías de acceso, matrícula, asistencia, evaluación, convocatorias, criterios de permanencia, traslados, convalidaciones, etc.) constituyen un conjunto de derechos y de exigencias que han de facilitar la flexibilidad en el progreso de los estudios universitarios.

Si bien se ha constatado que la selectividad en la admisión era el más importante predictor de la retención, hoy, cuando la posesión de estudios universitarios es elemento básico para participar en la vida económica y cultural del país, no podemos retornar —y menos la universidad mantenida con fondos públicos— a un elitismo en el momento de reclutar el alumnado universitario.

En esta estructura organizativa se inserta la política de ayuda financiera a los estudios universitarios que es otro elemento clave en el fomento del acceso y de la permanencia en la universidad. El modelo de financiación obedece a una filosofía o política de una sociedad que a menudo excede la capacidad decisoria de la institución universitaria.

El *desajuste personal* se centra en la percepción del alumno de una elección de estudios no oportuna y de déficits en su potencial de aprendizaje.

Aunque en la fase preparatoria de la transición la responsabilidad de proporcionar información y ayudar a la decisión corresponde a los centros de secundaria, a través de una coordinación y esfuerzo común entre los centros de educación secundaria y la universidad se puede afrontar rigurosamente el problema.

Walker (1999) de la Universidad de Manitoba en Winnipeg (Canadá) acepta que el modelo de retención de los estudiantes —que resumen en tres estadios: *inviting, involving, integrating*— se inicia en la fase previa a la incorporación física a la universidad. Describen el «Curso de introducción a la Universidad», con valor crediticio, en el que se fomenta el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, comunicación, estrategias de aprendizaje, autodirección, etc., que han de facilitar un dominio de la transición (adaptación e implicación) a la universidad. Entre los estudiantes que han superado con éxito dicho curso introductorio, los que voluntariamente se incorporan en el programa de *Students Ambassadors* visitan los centros de secundaria y mantienen sesiones informativas para evitar temores y atender las necesidades de los alumnos que finalizan secundaria y prevén incorporarse a la universidad, invitándoles a inscribirse en el curso introductorio. Durante el primer curso siguen manteniendo sesiones en las que se fomenta la integración en la vida universitaria, el hacer amigos, la solución de problemas de adaptación académica, u otras demandas que eviten los errores propios de un primer año universitario. El desarrollo de esta experiencia ha producido un impacto espectacular tanto en la matrícula como en las tasas de permanencia.

Otras posibles respuestas de la universidad a través de acciones preventivas y remediales se centrarán en la ayuda orientadora con dos líneas de actuación:

a) Un atento seguimiento de los alumnos y la ayuda personal a través de la relación profesor alumno, las tutorías y los servicios de asesoramiento.

La relación personal directa entre cada profesor con cada estudiante hace que el alumno vea no sólo el instructor sino la persona dispuesta a ayudarlo en su proyecto vital va a ser la mejor solución al estrés, la isolación, y la angustia del estudiante. Cada uno de los profesores se ha de sentir responsable del éxito de cada estudiante.

Para Rivière (1999), la interacción profesores-alumno es esencial para una experiencia educativa positiva y las relaciones de mentor /tutor tienen un fuerte impacto en la integración social y académica y por consiguiente en la permanencia o retención del estudiante.

Rickinson & Rutherford, (1995, 1996) consideran vital el sistema tutorial inglés: las relaciones personales entre tutor y estudiante proporcionan la estructura para reducir la ansiedad y promover el compromiso hacia las tareas de su formación universitaria, valorar la experiencia y preparación académica previa, identificar los estudiantes en

riesgo y derivarlos a los servicios de asesoramiento, y resolver dificultades y hacer un seguimiento del progreso del alumno.

De ningún modo esta atención personal debe reducir el esfuerzo y responsabilidad del estudiante. Se trata de ofrecer estímulos y oportunidades para que se impliquen en los estudios y consigan la autonomía en la realización de su proyecto personal.

b) El diseño e implementación de programas de orientación:

En un amplio *survey* realizado por la agencia Westat, (Chaney & Farris, 1991) el 81% de los centros universitarios encuestados estaban desarrollando programas para favorecer la retención.

Anteriormente ya se ha aludido a programas de preparación desde el centro de procedencia y de programas de acogida en el centro universitario de destino. Aportamos una breve referencia de dos realizaciones cuyos resultados se han evaluado como muy positivos:

V.S. Solberg (Solberg y otros, 1998) de la Universitat de Wisconsin en Milwaukee desarrollan *The Adaptive Success Identity Plan* (ASIP) un programa para facilitar la transición entre estudios secundarios y estudios superiores que implica tanto los estudiantes como los profesores como otros profesionales *staff*. Procura que el alumno esté convencido que posee las habilidades para adaptarse a las circunstancias cambiantes de la vida y perciba las situaciones amenazantes como retos a superar más que obstáculos a evitar.

El *HORIZONTS Student Support Program* dirigido por Dale y Zych (1996) en la universidad de Purdue. Capacita al estudiante para comprender y participar muy ampliamente en la vida académica. Mediante un curso de acogida y el asesoramiento personal estimula el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas y del proyecto profesional-personal, con lo cual se genera un sentimiento de compromiso hacia la preparación universitaria y un desarrollo madurativo general.

En definitiva, las medidas facilitadoras de la transición a la universidad han de suponer una auténtica democratización de los estudios universitarios para que deje de ser la clase social de procedencia el principal predictor de abandono o de permanencia en la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- American College Testing (1999). *National College Dropout and Graduation Rates 1998*, Iowa City, IO: ACT, Inc.
- Bean, J.P. (1981). *The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (ERIC Document Reproduction Service No ED202444).
- Bean, J.P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process, *Review of Higher Education*, 6, 129-148.
- 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.
- Carpenter, P.G.; Hayden, M. & Long, M. (1998). Social and economic influences on graduation rates from higher education in Australia, *Higher Education*, 35, 399-422.

- Chaney, B. & Farris, E. (1991). *Survey on Retention at Higher Education Institutions*, Rockville, MD: Westat (ERIC Document Reproduction Service No. ED342334).
- Dale, P.M. & Zych, T. (1996). A successful college retention program, *College Student Journal*, 30 (3) 354-360.
- Eaton, S.B. and Bean, J.P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition, *Research in Higher Education*, 36 (6) 617-645.
- Eurydice (1999). *L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats*. Questions clés de l'éducation. Volume 1., Bruxelles: Unité européenne d'EURYDICE.
- Grayson, J.P. (1996). *The Retention of First Year Students in Atkinson College: Institutional Failure or Student Choice?* Ontario: Institute for Social Research, York University, (ERIC Document Reproduction Service No. ED418650)
- Villareal, E. (1998). La financiación del sistema universitario, en J.M. de Luxán, *Política y reforma universitaria*, Barcelona: Cedecs.
- McGivney, V. (1996). *Staying or Leaving the Course: Non-completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- McLaughlin, G.W., Brozovsky, P.V. and McLaughlin, J.S. (1998). Changing perspectives on student retention, *Research in Higher Education*, 39 (1) 1-17.
- Murtaugh, P.A.; Burns, L.D. and Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students, *Research in Higher Education*, 40 (3) 355-371.
- National Science Foundation, Division of Science Resources Studies (1998). *Summary of Workshop on Graduate Student Attrition*, NSF 99-314, Project Officer, Alan I, Rapoport (Arlington, VA) (<http://www.nsf.gov/sbe/srs/stats/.htm>)
- Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rickinson, B. (1998). The Relations between Undergraduate Student Counseling and Successful Degree Completion, *Studies in Higher Education*, 23 (1), 95-102.
- Rickinson, B. & Rutherford, D. (1995). Increasing student retention, *British Journal of Guidance and Counseling*, 23 (2), 161-172.
- Rickinson, B. & Rutherford, D. (1996). Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: a strategy for reducing withdrawal rates, *British Journal of Guidance and Counseling*, 24 (2), 161-172.
- Rivière, B. (1999). The Psychosocial Process of College Dropout. The GEGEP Experience, *Canadian Journal of Counseling / Revue canadienne de counseling*, 33 (4), 277-292.
- Solberg, V.S. and others (1998). The Adaptive Success Identity Plan (ASIP): A Career Intervention for College Students, *The Career Development Quarterly*, 47 (1) 48-95.
- 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* (2nd.ed.) Chicago: University of Chicago Press. 1^a ed. 1987.
- Thomas, M. and oth (1996). Student Withdrawal from Higher Education, *Educational Management & Administration*, 24 (2), 207-221.

- Walker, J.L. (1999). Bridging the Gap: Student's Role in Recruitment and Retention, *Guidance & Counseling*, 15 (1) 13-15.
- Yorke, M. (1998a). Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education: costs to the public purse, and some implications, *Higher Education*, 36, 181-194.
- Yorke, M. (1998b). Undergraduate Non-completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions, *Tertiary Education and Management*, 4 (1), 59-70.
- Yorke, M. (1998c). Non-completion of Undergraduate Study: Some Implications for Policy in Higher Education, *Journal of Higher Education Policy & Management*, 20 (2) 189-201.
- Yorke, M. (1999). *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education*, Taylor & Francis.