

PERFIL DE INGRESO Y PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SEGÚN LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

PROFILE OF INCOME AND PROBLEMS OF ADAPTATION OF THE UNIVERSITY STUDENT ACCORDING TO THE PERSPECTIVE OF THE TEACHER

Pedro Ricardo **Álvarez-Pérez**

David **López-Aguilar**¹

Universidad de La Laguna.

España.

RESUMEN

En el contexto actual de la enseñanza universitaria, los factores asociados al abandono, permanencia y éxito académico del alumnado tienen una gran relevancia para los sistemas de calidad. Por eso la entrada, la relación que establece con la institución y la implicación en las dinámicas formativas son fundamentales para una buena adaptación y éxito académico. En el análisis del problema se ha detectado que la preparación de la transición, las expectativas hacia la formación universitaria, el rendimiento previo y el bagaje de competencias con que llega el estudiante son factores importantes, que influyen en las posibilidades de integración y en la permanencia hasta la graduación. En relación a esta problemática, se ha llevado a cabo una investigación de naturaleza descriptiva-exploratoria de carácter mixto con una muestra representativa de profesorado, con el objetivo de valorar el perfil de ingreso del alumnado universitario, las dificultades de adaptación y las competencias que se requieren para integrarse y tener éxito en los estudios. Los resultados reflejaron que los estudiantes llegaban sin las

¹ *Correspondencia:* David López Aguilar. Avenida Universidad, s/n. 38206. San Cristóbal de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. Islas Canarias. España. Correo-e: dlopez@ull.edu.es, web: <http://dlopez.webs.ull.es/>

competencias necesarias para integrarse académicamente en los estudios de grado y sin un conocimiento adecuado acerca de las características del modelo formativo que se sigue en la educación superior. Estos resultados deben servir para que, desde las etapas previas, se trabaje con los estudiantes actividades formativas y orientadoras de exploración, de clarificación de expectativas, de socialización, de planificación y de toma de decisiones, con la finalidad de que afronten de manera eficiente la transición y adaptación a la educación superior.

Palabras clave: Transiciones académicas; factores de adaptación; abandono; permanencia; éxito académico; Educación Superior.

ABSTRACT

In the current context of university education, the factors associated with the abandonment, permanence and academic success of students have great relevance for quality systems. That is why the entrance, the relationship established with the institution and the involvement in the training dynamics are fundamental for a good adaptation and academic success. In the analysis of the problem it has been detected that the preparation of the transition, the expectations towards university education, the previous performance and the baggage of competences with which the student arrives are important factors, which influence the possibilities of integration and permanence until graduation. In relation to this problem, an investigation of a descriptive-exploratory nature of mixed nature has been carried out with a representative sample of teachers, with the objective of assessing the profile of university students, the difficulties of adaptation and the competences required to integrate and succeed in studies. The results reflected that the students arrived without the necessary skills to integrate academically in the degree studies and without adequate knowledge about the characteristics of the formative model that is followed in higher education. These results should serve so that, from the previous stages, students work with training and guidance activities for exploration, clarification of expectations, socialization, planning and decision-making, in order to efficiently address the transition and adaptation to higher education.

Key Words: Academic transitions; adaptation factors; abandonment; permanence; academic success, higher education.

Introducción

El análisis de los procesos de transición y adaptación a la educación superior viene poniendo de manifiesto las graves dificultades que tienen muchos estudiantes para afrontar el cambio e integrarse en los nuevos estudios (López, Hernández, Fernández, Polo y Chacón, 2008). La carta de presentación de muchos estudiantes a la llegada a la universidad evidencia lagunas importantes que hacen difícil la adaptación a la universidad y abren la puerta para que se produzca una desvinculación de los estudios sin haberlos concluido (Nora y Crips, 2012; Sánchez y Elias, 2017).

Por eso el problema del abandono en la educación superior y la búsqueda de soluciones para lograr una mejor adaptación y permanencia del alumnado sigue siendo un tema de interés y de

candente actualidad. El informe publicado por la Secretaría General Técnica del MEC (2016) revela que se produjo un 23,3% de abandono de los estudios en el primer año en las universidades públicas y un 17,8% en las privadas. En ramas como Artes y Humanidades, se llegó hasta un 45,9% de abandono en las universidades públicas. La gravedad de la situación ha hecho que, desde hace tiempo, se vengan realizando investigaciones con la finalidad de analizar los factores que explican las situaciones de abandono en la universidad (Rué, 2014; Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015; Bernardo, Cerezo, Rodríguez y Tuero, 2015; González y Pedraza, 2017) y se hayan definido modelos que ofrezcan una base explicativa para comprender los motivos que están detrás del abandono académico (Tinto, 1975; De Vries, León, Romero y Saldaña, 2011).

En todos estos estudios, planteados desde distintas perspectivas y ámbitos científicos, se ha coincidido en destacar el carácter multidimensional del fenómeno (Arriaga, Burillo, Carpeñol y Casaravilla, 2011; Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018). Efectivamente, la posibilidad de permanencia y éxito está modulado por diversidad de factores de muy distinta naturaleza, como las relaciones con el profesorado (Tejedor y García-Valcárcel, 2007), el sentido de pertenencia (Martínez, Caraballo, Pérez, Marcano, 2014), la adaptación al contexto de la universidad (Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo y Núñez, 2016), las expectativas de realización personal (Marín, Infante y Troyano, 2000), la percepción de competencias académicas (Castillo, Balaguer y Duda, 2003), la flexibilidad curricular (Barefoot, 2004), las creencias de autoeficacia (Casas y Blanco, 2017), la motivación hacia los estudios (Landry, 2003; Sarahi, Gómez y Cabarrubias, 2015), la asistencia a clase (Álvarez y López, 2011), el esfuerzo y dedicación a las tareas académicas (Belvís, Moreno y Ferrer, 2009), etc. En otros estudios, como el realizado por Rausch y Hamilton (2006), se identificaron como factores asociados al abandono, la percepción de una falta de integración, las dificultades para socializarse y adaptarse al ambiente universitario y la sensación de aislamiento social y académico.

Las investigaciones realizadas advierten que las experiencias formativas adquiridas por los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica conforman un bagaje determinante para la adaptación a otras etapas educativas que requieren unas exigencias mayores (Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González, 2008; Rodríguez, 2015). Efectivamente, la adaptación a los estudios universitarios no depende sólo de factores propios del nuevo contexto que se encuentra el estudiante que accede a la universidad (clima de aula y de grupo, relaciones con el profesorado, disponibilidad de recursos y calidad de las instalaciones, etc.), sino de otras variables, como el rendimiento previo, las expectativas, el grado de compromiso con las metas, las habilidades y competencias, etc. que van a facilitar o dificultar la conexión e integración en el nuevo escenario de aprendizaje (García, 2015; García, Bernardo y Rodríguez, 2016). Como señala Tinto (1987), cuando un estudiante desarrolla un interés firme por cursar una titulación universitaria, aumentan las probabilidades de integrarse y alcanzar dicho propósito. La identificación de estos factores, que intervienen en la permanencia y en el éxito académico, puede ayudar a definir y organizar planes de actuación orientadora desde las etapas previas, de manera que se prepare a los estudiantes para afrontar la transición a la educación superior (Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Álvarez, Pérez, López y González, 2014; Rodríguez, Calvo y Haya, 2015; Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016).

Esta perspectiva se basa en la idea de que conociendo los factores que influyen en la adaptación, permanencia y éxito académico, se pueden prevenir situaciones de desajuste, fracaso y abandono de los estudios. Está en consonancia con los planteamientos de muchos de los modelos actuales de la Orientación Profesional (Lent, Hackett y Brown, 2004; Savickas y Porfeli, 2012), que ponen el énfasis en la construcción de la carrera, en el desarrollo vocacional a lo largo de la vida, en el proceso de definición del proyecto profesional y vital, en el proceso de autorregulación de las decisiones vocacionales y en la orientación permanente y preventiva (Blanco, 2009; Álvarez, 2012; Romero, Seco y Lugo, 2015; Álvarez, López y Pérez, 2015). Hablamos de éxito como constructo amplio, que integra diferentes factores, además del académico y de rendimiento (Tejedor y García-Vacárcel, 2007; Soria y Zuñiga, 2014).

El alumnado que llega a la universidad con malas experiencias académicas y habiendo obtenido bajas calificaciones en los estudios previos, tendrá más probabilidades de que su rendimiento en el nivel universitario sea bajo, e incluso de que pueda vivir situaciones de fracaso académico y abandono (Jansen y Shure, 2010; Bernardo, Cerezo, Nuñez, Tuero y Esteban, 2015). En relación con estos requisitos, se viene comprobando que muchos estudiantes de nuevo ingreso muestran carencias importantes en lectura comprensiva y reflexiva, expresión oral y escrita, cultura general, formación básica correspondiente al grado que inicia, tienen pocos hábitos de estudios, les falta estrategias para organizar el tiempo, claridad en sus intereses y objetivos, tienen poca información acerca de la universidad, etc. El efecto de todas estas variables se deja sentir en los primeros cursos universitarios, donde se producen la mayor cantidad de abandonos.

Dada la importancia que tiene el perfil de ingreso en las posibilidades de adaptación del alumnado al contexto universitario, el propósito de esta investigación era conocer, desde la perspectiva del profesorado, las características de los estudiantes que acceden a la universidad y las dificultades que encuentran en su adaptación. De manera más específica, los objetivos de este estudio fueron:

- Conocer el perfil de ingreso (conocimientos, competencias y habilidades) que presenta el alumnado que accede a los estudios universitarios de grado.
- Conocer las carencias o debilidades que según el profesorado tiene el alumnado que llega a la universidad y que dificultan su integración social y académica.

Método

Para dar respuesta a estos objetivos, se llevó a cabo un estudio de naturaleza descriptiva-exploratoria de carácter mixto mediante la aplicación de encuestas, entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión a una muestra de profesorado universitario.

Muestra

Del total de profesorado ($n=1606$) que impartía docencia en la Universidad de La Laguna (España), respondieron 289 docentes al cuestionario denominado "*Cuestionario sobre factores de adaptación y éxito académico (CAEA-P)*", lo que permitió trabajar con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del $\pm 5,23\%$. De acuerdo con la información presentada en la Tabla 1, el 62,6% de los participantes eran hombres y el 37,4% mujeres ($\bar{x}=53,09$; $Sd=47,00$).

TABLA 1. Características generales de la muestra participante en el cuestionario

| | |
|---|--------|
| Género: Hombres=62,6%; Mujeres=37,4% | |
| Edad: $\bar{x}=51,3$; $sd=8,32$; Mínimo=28 Máximo=69 | |
| Categoría profesional | |
| Profesor Titular | 46,40% |
| Profesor Contratado Doctor | 15,60% |
| Profesor Catedrático | 11,80% |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|---|---|---------------------------|
| Profesor Asociado | 8,00% | | | |
| Colaborador | 6,90% | | | |
| Titular de Escuela Universitaria | 6,60% | | | |
| Ayudante Doctor | 3,10% | | | |
| Catedrático Escuela Universitaria | 0,70% | | | |
| Distribución del profesorado por áreas de conocimiento y titulaciones | | | | |
| Ciencias (N=44; 15,2%) | Ciencias de la Salud (N=49; 17%) | Ciencias sociales y jurídicas (N=105; 36,3%) | Ingenierías y arquitectura (N=44; 15,2%) | Ciencias (N=44; 15,2%) |

Fuente: Elaboración propia

Además de los docentes que respondieron al cuestionario (Pc), participaron en la investigación 5 profesores universitarios que colaboraron en un grupo de discusión (Pd) y otros 5 en una entrevista (Pe). Para la selección del profesorado que participó en el grupo de discusión y la entrevista, se tuvo en cuenta su pertenencia a distintas ramas de conocimiento. El rango de edad para estos grupos estuvo entre los 30 y 55 años, siendo el promedio de 46,5 años.

Instrumentos

Para recoger la información aportada por el profesorado universitario, se emplearon tres procedimientos: la aplicación de una encuesta online, el desarrollo de un grupo de discusión y la realización de una entrevista semiestructurada.

El *Cuestionario sobre Factores de Adaptación y Éxito Académico (CAEA-P)* es un instrumento elaborado *ad hoc*, adaptado a los objetivos del estudio y a las características específicas de la muestra a la que iba dirigido. En el proceso de diseño del instrumento se tuvieron en cuenta los siguientes procedimientos de validación (Villavicencio y Ruiz, 2016):

- *Prueba de contenido*: se llevó a cabo con la colaboración de 3 profesores universitarios de diferentes ramas de conocimiento para valorar la relevancia, pertinencia y adecuación de las preguntas.
- *Prueba de forma*: llevada a cabo por 2 expertos en el ámbito de la metodología de la investigación para depurar aspectos sobre las escalas a utilizar, las posibles pruebas y análisis estadísticos que se podían realizar.
- *Prueba piloto*: en la que participaron 5 profesores que impartían clases a alumnos exitosos. Con esta prueba se pretendían depurar aspectos de contenido y redacción de los ítems y de comprensión y adecuación de las opciones de respuesta.

Con los resultados que aportaron las diferentes pruebas, se construyó el cuestionario definitivo que quedó configurado por 8 preguntas abiertas y 29 ítems tipo Likert, con puntuaciones de 1 a 6. El cuestionario quedó organizado en torno a las siguientes dimensiones: *competencias de los estudiantes a su llegada a la universidad, carencias o debilidades de los estudiantes que llegan a la universidad, perfil del estudiante universitario exitoso y competencias del estudiante universitario de éxito*.

Para el análisis de fiabilidad de esta prueba se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, dado que se asumió que la escala estaba compuesta por elementos homogéneos, cuya consistencia interna permitía evaluarse mediante el promedio de correlación. En concreto, el valor de esta prueba fue de $\alpha=,808$, lo que indicó que existía una alta consistencia interna (González y Pazmiño, 2015).

Para el diseño del grupo de discusión, se tuvieron en cuenta las aportaciones realizadas por Suárez (2005) en cuanto al número de participantes, criterios de selección de los informantes, tiempo de administración de la prueba, etc. Para el desarrollo de la prueba se elaboró un guión de preguntas que se agruparon en las siguientes dimensiones: *competencias de los estudiantes a su llegada a la universidad, carencias o debilidades del alumnado de nuevo ingreso y perfil del estudiante universitario exitoso*. La entrevista semiestructurada se organizó en torno a las siguientes dimensiones: *formación previa, condiciones necesarias para la adaptación, perfil del estudiante de éxito, expectativas y metas y hábitos, estrategias y rendimiento*.

Procedimiento, análisis e interpretación de la información

El procedimiento de recogida de datos se llevó a cabo durante el curso 2015/2016. El cuestionario CAEP-P fue adaptado a una versión online mediante la aplicación de Google Formularios, dado que se consideró que era la manera más idónea para acceder a la población objeto de estudio. En concreto, se envió un correo electrónico masivo al profesorado universitario en el que se incluyó un texto con la finalidad del trabajo, las instrucciones para la correcta cumplimentación de la prueba y el enlace del cuestionario. Este proceso permitió, además, identificar profesores que estaban predispuestos a participar voluntariamente en la realización de una entrevista y/o grupo de discusión. A partir de esta información, se contactó con los profesores que indicaron su interés en participar en una entrevista y en un grupo de discusión con la finalidad de seguir profundizando en los objetivos y dimensiones de este estudio.

Los datos recogidos con el cuestionario fueron sometidos a análisis estadístico mediante el programa SPSS para el entorno Microsoft Windows 10. Concretamente se realizaron las siguientes pruebas estadísticas:

- *Análisis de fiabilidad* de las escalas tipo Likert mediante la prueba Alfa de Cronbach.
- *Análisis* descriptivos para valorar la tendencia central y la distribución de frecuencias de las dimensiones objeto de estudio.
- *Análisis comparativo* para identificar posibles diferencias significativas en función de la rama de conocimiento. Como paso previo, se emplearon los estadísticos de Welch y Brown-Forsythe para comprobar los supuestos de igualdad de la varianza de las escalas empleadas a fin de emplear el análisis de la varianza (ANOVA).
- *Tamaño del efecto* de las diferencias identificadas con la intención de valorar la magnitud de las discrepancias. En concreto, se empleó el valor de *eta cuadrado* (η^2).

Por su parte, el análisis y tratamiento de los datos cualitativos del grupo de discusión, entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario, se llevó a cabo mediante el programa Atlas-Ti para el sistema operativo Microsoft Windows 10. En concreto, con esta aplicación se generó una unidad hermenéutica en la que se incluyó toda la información generada, lo que permitió identificar los códigos y variables objeto de análisis. Este análisis confirmó la validez de las dimensiones previamente definidas (Tabla 2). Además, dicho análisis, fue completado con un cálculo del número de ocurrencias de las variables objeto de estudio.

TABLA 2. Dimensiones y sistema de categorías y codificación de los datos cualitativos

| <i>Dimensión: competencias de los estudiantes a su llegada a la universidad</i> | |
|--|---------------------|
| Definición: con esta dimensión se pretendía identificar el nivel de desarrollo que tenía el alumnado sobre determinadas competencias al acceder a la enseñanza universitaria | Codificación: COMP |
| <i>Dimensión: carencias o debilidades del alumnado de nuevo ingreso</i> | |
| Definición: recogía información referida a las principales dificultades y debilidades que tienen los estudiantes al acceder a la enseñanza universitaria | Codificación: CARE |
| <i>Dimensión: perfil del estudiante universitario exitoso</i> | |
| Definición: en esta dimensión se recababan datos sobre cuáles eran las características de un estudiante universitario que tiene éxito en su formación académica | Codificación: EXITO |

Fuente: Elaboración propia

La información recogida a partir de los distintos instrumentos empleados fue triangulada con la finalidad de mejorar la validez, credibilidad y rigor de los resultados obtenidos en el estudio. De esta manera, se superan determinados sesgos asociados al uso exclusivo de una única técnica de recogida de información (Aguilar y Barroso, 2015).

Resultados

Los resultados obtenidos se han agrupado en torno a dos apartados fundamentales relacionados con los objetivos de la investigación: *perfil y competencias del alumnado de nuevo ingreso* (1) y *competencias para la adaptación y éxito en los estudios universitarios* (2).

Perfil de ingreso y competencias de los estudiantes

En general, cabe destacar que el 93,3% del profesorado encuestado valoró como inadecuado el perfil competencial del alumnado que accede a la universidad. Según estos docentes, el alumnado de nuevo ingreso llega a la enseñanza universitaria con escasos conocimientos, habilidades y competencias básicas ($\bar{x}=2,82$; $sd=0,882$), lo que dificulta su adaptación a la educación superior.

De forma específica y según la información presentada en la Tabla 3, el profesorado indicó que los estudiantes llegan a la universidad con escasos hábitos de trabajo académico ($\bar{x}=2,47$; $sd=1,024$) y poca constancia en el estudio ($\bar{x}=2,43$; $sd=1,022$). Además, tienen un escaso desarrollo en algunas competencias genéricas claves, como la expresión oral ($\bar{x}=2,69$; $sd=0,813$), la capacidad crítica ($\bar{x}=2,38$; $sd=0,982$), la capacidad de razonamiento ($\bar{x}=2,72$; $sd=0,996$), la organización y planificación ($\bar{x}=2,65$; $sd=0,986$), la capacidad de redactar correctamente ($\bar{x}=2,24$; $sd=0,773$), la búsqueda y selección de información para resolver tareas ($\bar{x}=2,53$; $sd=0,961$) o la capacidad para trabajar en equipo ($\bar{x}=2,89$; $sd=1,032$).

A juicio del profesorado, la competencia mejor desarrollada en el alumnado que accede a la universidad es la de relacionarse bien con los compañeros ($\bar{x}=3,84$; $sd=0,997$). Por otro lado, el

profesorado consideró que el alumnado tiene poco definidas las metas de futuro ($\bar{x}=2,68$; $sd=1,069$).

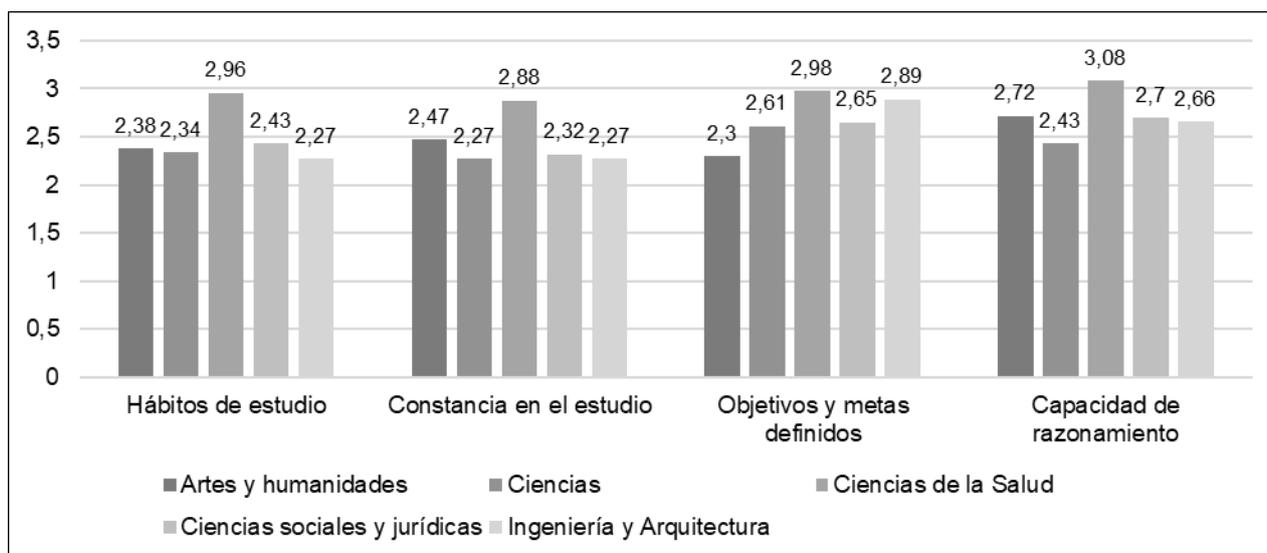
TABLA 3. Perfil y competencias del alumnado de nuevo ingreso

| | Media | Desviación típica |
|--|-------|-------------------|
| Expresión oral | 2,69 | ,813 |
| Capacidad crítica | 2,38 | ,982 |
| Capacidad de redacción | 2,24 | ,773 |
| Lectura y comprensión de textos | 2,57 | ,918 |
| Búsqueda y selección de información | 2,53 | ,961 |
| Hábitos de estudio | 2,47 | 1,024 |
| Trabajo en equipo | 2,89 | 1,032 |
| Toma de decisiones y resolución de problemas | 2,42 | ,894 |
| Capacidad de iniciativa | 2,39 | ,987 |
| Constancia en el estudio | 2,43 | 1,022 |
| Capacidad de organización | 2,65 | ,986 |
| Relacionan bien con los compañeros | 3,84 | ,997 |
| Objetivos y metas de futuro bien definidos | 2,68 | 1,069 |
| Capacidad de razonamiento | 2,72 | ,996 |
| Interés | 2,81 | 1,214 |

Fuente: Elaboración propia

El perfil que muestra el alumnado que accede a la educación superior varía en función de la rama de conocimiento (Figura 1). En este sentido, el alumnado que cursa titulaciones del área de ciencias de la salud, en comparación con el resto de estudiantes, dispone de mejores hábitos de estudio ($p=,007$; $\bar{x}=2,96$; $F=3,633$; $\eta^2=0,49$), es más perseverante y constante en su proceso de estudio ($p=,012$; $\bar{x}=2,88$; $F=3,270$; $\eta^2=0,44$), tiene una adecuada capacidad de razonamiento ($p=,034$; $\bar{x}=3,08$; $F=2,640$; $\eta^2=0,36$) y, además, sabe cuáles son sus objetivos y metas de futuro ($p=,018$; $\bar{x}=2,98$; $F=3,023$; $\eta^2=0,41$).

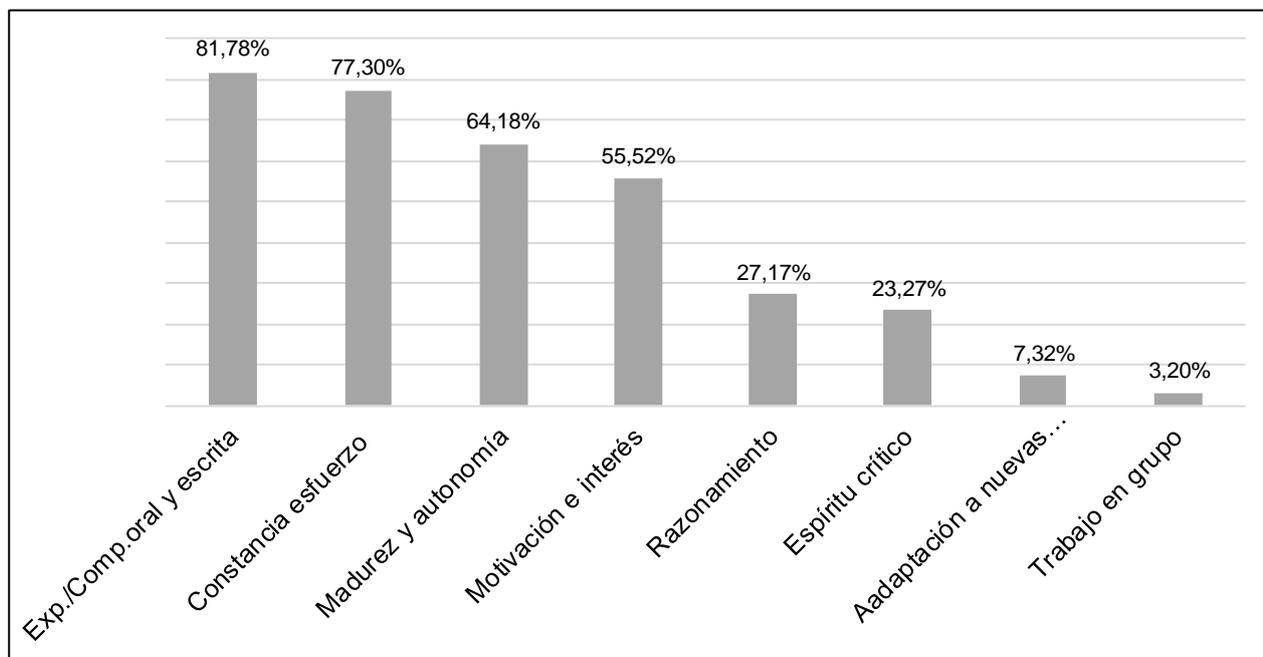
FIGURA 1. Perfil de acceso del alumnado en función de la rama de conocimiento



Fuente: Elaboración propia

Los principales déficits que encuentra el profesorado en el perfil competencial del alumnado que comienza estudios universitarios (Figura 2), están centrados en la expresión y comprensión oral y escrita (81,78%), en la constancia, el esfuerzo y los hábitos de estudio (77,30%), en la madurez y la autonomía (64,18%) y en la motivación e interés (55,52%).

FIGURA 2. Debilidades competenciales del alumnado de nuevo ingreso



Fuente: Elaboración propia

El profesorado señaló que, de manera general, los estudiantes no tienen desarrolladas las competencias y habilidades necesarias para integrarse social y académicamente en los estudios de grado. Concretamente, uno de los docentes señaló que *“cada vez llegan menos preparados y capacitados para integrarse y tener éxito en la universidad”* (Pe4). Opinaron que, al llegar a la universidad, el alumnado muestra una *“deficiente capacidad oral y de comprensión de textos”* (Pc1) y *“no saben interpretar lo que leen en un texto”* (Pc17). Esta carencia les condiciona hasta el punto de que *“no tienen capacidad de trabajar y aprender de forma autónoma”* (Pe4), lo que les impide *“profundizar en los contenidos mediante el estudio personal”* (Pc112). Destacaron también otro problema importante, referido a la *“falta de formación en áreas básicas como matemáticas, filosofía de la ciencia, lengua, etc.”* (Pc209), así como *“la falta de dominio en idiomas”* (Pc82).

El profesorado consideró que el modelo de aprendizaje que se sigue en el bachillerato e incluso en la educación obligatoria, no permite al alumnado desarrollar las competencias básicas, los conocimientos y las estrategias adecuadas para incorporarse con garantías y adaptarse a la educación superior. Indicaron que los estudiantes acceden a la universidad pensando *“que las estrategias y técnicas de planificación de estudio que utilizan en bachillerato les van a servir también para la universidad”* (Pd5) y que podrán seguir aplicando *“un estilo de aprendizaje de primaria o de secundaria, basado en la reproducción de contenidos”* (Pd4), usando *“la memoria y sin trabajar otras competencias fundamentales”* (Pd5).

La metodología y el enfoque de aprendizaje que se sigue actualmente en la universidad, exige el dominio de competencias y habilidades que muchos no tienen adquiridas. Esto hace que los estudiantes *“tengan dificultades en algunas asignaturas y que se desmotiven, dado que no poseen las competencias que les demandan y que debían haber adquirido desde la etapa de secundaria”* (Pd2). Asimismo, los docentes percibían que algunos estudiantes tienen una idea equivocada de

la formación universitaria, dado que piensan que vienen a la universidad a “aprobar exámenes y no a aprender, para poder en el futuro desempeñar una profesión” (Pe1).

En cuanto a las metas académicas y profesionales, muchos estudiantes terminan el bachillerato sin una idea clara de qué decisión van a tomar a partir de ese momento y qué trayectoria formativa van a seguir. Al respecto señaló uno de los docentes que *“realmente no saben lo que quieren estudiar en la universidad (...); tú le preguntas a los alumnos, qué quieren estudiar antes de entrar a la EBAU y te dicen que no saben”* (Pd3). Tampoco cuando llegan a la universidad *“saben lo que quieren (...) y pese a que tienen cierto interés por determinado tipo de carrera (...), esa claridad de metas no es real”* (Pd3). Es decir, no tienen un proyecto formativo-profesional definido, ni compromiso con su proceso de aprendizaje. Les falta conciencia de lo que supone aprender y no entienden que *“el aprendizaje es un proceso que necesita esfuerzo, constancia, tiempo y reflexión”* (Pc147).

Según el profesorado, los estudiantes no tienen perspectiva de futuro más allá de la universidad, puesto que *“desconocen las salidas profesionales de las carreras que cursan”* (Pc56) y *“no tienen metas personales y profesionales claras”* (Pc127). Señalaron los docentes que los estudiantes *“durante la secundaria y el bachillerato no piensan en la profesión que les podría interesar en el futuro (...), lo que hace que en la Facultad se encuentren en algunos casos desubicados, lo que provoca problemas de adaptación al no encontrar un sentido al trabajo académico que realizan”* (Pc46), lo cual abre muchas veces *“el camino hacia el fracaso”* (Pc45)

Esta falta de identidad y sentido respecto a lo que hacen durante la formación, está en consonancia con los procedimientos que pone en marcha el alumnado cuando estudia. Los docentes destacaron las *“pocas habilidades de aprendizaje, carencia de técnicas de estudio, falta de planificación. (...). Falta de capacidad de gestión del tiempo, de organización, poca concentración, esfuerzo, constancia, dedicación y trabajo”* (Pe3). Además, insistieron en que el alumnado de nuevo ingreso *“ni sabe ni es capaz de ser autónomo, ni para buscar información, ni para moverse, ni para desarrollar trabajos”* (Pe2). En relación con esta circunstancia, los docentes encontraron diferencias entre los estudiantes que se incorporan inmediatamente a la universidad tras terminar el bachillerato y los que retoman los estudios universitarios después de un tiempo. A estos últimos los percibían más maduros, ya que *“muestran algunas competencias que no tienen los que vienen directamente del bachillerato, como la organización del tiempo, la responsabilidad, el compromiso con el trabajo y la autonomía.”* (Pe1).

Además de la información sobre el perfil y las características de los títulos, el establecimiento de planes y proyectos personales, así como las creencias de autoeficacia, tienen una gran influencia a la hora de tomar decisiones sobre los estudios universitarios a cursar. Los estudiantes que tienen metas claras y están implicados con su proyecto formativo y profesional, se preparan para acceder a la titulación que más les interesa. Los docentes afirmaron que *“en carreras como medicina y las ingenierías, donde la nota exigida es más alta, al alumnado se le percibe más comprometido y con mejores competencias, porque se han preparado bien para poder entrar en aquello que verdaderamente les interesa y quieren; es muy diferente a lo que se ve en otros grados donde la gente llega más de rebote”* (Pe1).

Competencias para la adaptación y el éxito académico

Los participantes consideraron que el éxito académico en la universidad está en función de cuatro factores fundamentales: el dominio de competencias y conocimientos relevantes para el perfil de la titulación (81,3%), el conocimiento y puesta en práctica de habilidades y técnicas de estudio (92,6%), la motivación, el compromiso y el interés por aprender (53,2%) y la importancia atribuida al logro de sus metas académicas y profesionales (68,5%).

Los docentes señalaron que los estudiantes que se integran bien y permanecen en la titulación *“dominan la expresión oral/escrita y poseen una considerable cultura general”* (Pc188), además de *“una buena capacidad de razonamiento”* (Pc23), *“una buena organización del trabajo*

autónomo, con aprovechamiento de las clases y preparación previa de las mismas” (Pc39), *“una buena capacidad para trabajar en grupo”* (Pc67) y *“un buen nivel de estudios preuniversitarios, necesario para abordar el desafío universitario”* (Pc89). Consideraron que estos estudiantes destacan también por poseer *“un dominio adecuado de idiomas extranjeros”* (Pc125) y *“una cultura científica amplia y capacidad para saber expresar correctamente ideas y pensamientos”* (Pc89).

Señalaron que, a pesar de las dificultades para definir perfiles puros de estudiantes exitosos, quienes mejor se adaptan y logran sus metas académicas son aquellos alumnos y alumnas que *“entienden el conocimiento como reto y lo afrontan con madurez”* (Pc69). Estaríamos hablando de un estudiante *“competitivo y comprometido, con capacidad de esfuerzo para aportar y disponer del plus necesario que requiere el trabajo exitoso”* (Pc69).

En relación a las características del alumnado bien adaptado, señalaron los docentes que no siempre se trata de estudiantes con notas muy brillantes, puesto que *“en algunas titulaciones universitarias se nota que en los primeros cursos tienen dificultades en algunas materias, dependiendo de la optatividad que hayan elegido previamente o del itinerario del bachillerato, pero son cuestiones más bien específicas, que se van solventando dentro de la universidad con el trabajo diario”* (Pe3).

Destacaron que, además de poseer conocimientos específicos o de adquirirlos en la universidad, los estudiantes exitosos son *“críticos y trabajan de forma autónoma”* (Pc76). Asimismo, en el trabajo diario *“mantienen la constancia, el interés por lo que les rodea y la preocupación por todos los aspectos académicos”* (Pc191). Un estudiante bien adaptado tiene *“curiosidad por el conocimiento, es constantes en el estudio, (...) y está dispuesto a enfrentarse con las dificultades para superarlas”* (Pc32). Profundizando en este perfil del estudiante bien adaptado y exitoso, indicaron que posee *“hábitos de estudio, constancia y dominio impecable de operatoria y capacidad de razonamiento”* (Pc192). Resaltaron que este tipo de estudiantes *“hace preguntas, sigue el curso de las explicaciones y trabaja en casa”* (Pc115). Destacaron también los docentes que los estudiantes exitosos se *“muestran interesados por las asignaturas y amplían la información acerca de los contenidos con la bibliografía recomendada”* (Pc146).

En cuanto a la implicación y compromiso con el proceso formativo, los consideraron estudiantes con *“actitud positiva, responsables y con proyección de futuro, que encuentran sentido a lo que estudian (...), que tienen los objetivos claros y que los ven factibles de conseguir”* (Pc64), por esto se preocupan por *“llevar sus tareas al día, aunque les cueste”* (Pe2), hacen una *“buena planificación del tiempo de estudio y del esfuerzo”* (Pe3) y *“cumplen con los compromisos y actividades acordadas”* (Pd4). Los veían como alumnos y alumnas *“interesados y con ganas de aprender, más allá del objetivo concreto de superar una asignatura”* (Pc14). Son estudiantes que se muestran *“interesados por asistir a clase con regularidad y participan de manera activa”* (Pc49). Estos estudiantes *“van más allá de formarse solamente para superar los exámenes y lograr un título”* (Pc177). Resaltaron los docentes que el estudiante que termina sus estudios con éxito, es el que *“se esfuerza, muestra interés, es responsable y demuestra motivación por lograr los objetivos que se le proponen y los que se marca a sí mismo. Además, muestra constancia y responsabilidad por aprender”* (Pc254).

Otra de las características específicas que destacó el profesorado en relación al perfil del alumnado exitoso, fue la del conocimiento de metas académicas y profesionales. Al respecto expresaron que *“un buen estudiante tiene que tener claras sus metas académicas y profesionales desde el bachillerato, para que al llegar a la Facultad organicen su proyecto personal en base a las metas profesionales futuras”* (Pc213). Consideraron que este hecho resulta fundamental para la progresión en los estudios, ya que *“(…) no pueden estar motivados si no saben lo que quieren estudiar o de lo que les gustaría trabajar (...); el trabajo diario, el querer unos objetivos, va muy relacionado con la perseverancia, y con metas de estudio y trabajo (...)”* (Pd2). Las expectativas de éxito académico la atribuían a que *“son constantes en sus estudios y se exigen mucho”* (Pc12), *“eligen la carrera que quieren estudiar y se sienten preparados para afrontarla”* (Pc78) y *“este tipo de alumnos ve las cosas muy claras y tienen vocación por lo que han elegido”* (Pc42).

Los docentes encuestados identificaron una serie de condiciones, habilidades y competencias importantes para una buena integración social y académica (Tabla 4). En concreto, destacaron como factores clave que los estudiantes se preocupen por plantear dudas al profesorado durante las explicaciones, tengan en cuenta las orientaciones del profesorado y la documentación complementaria a los apuntes a la hora de estudiar, sean capaces de regular su proceso de aprendizaje, lleven al día los contenidos de las materias, tengan claramente definidas sus metas académicas y profesionales y sientan motivación por los estudios que están cursando.

En relación con estos datos, hay que destacar que los análisis de contraste de medias no arrojaron diferencias en función de las ramas de conocimiento (valores p iguales o superiores a ,050). Esta información sugiere que los docentes, con independencia de la rama de conocimiento a la que pertenecen, tienen una idea común acerca de cuál debe ser el perfil de un estudiante universitario que transita bien y se adapta con éxito a los estudios universitarios.

TABLA 4. Competencias que deben tener los estudiantes para adaptarse y tener éxito en la universidad

| | Media | Desviación típica |
|--|-------|-------------------|
| Dominar las competencias básicas de la titulación en la que se matricula | 4,44 | 1,243 |
| Asistir a clase diariamente | 4,57 | 1,254 |
| Usar distintas estrategias/técnicas de aprendizaje | 4,96 | ,990 |
| Plantear dudas al profesorado | 5,65 | ,691 |
| Tener en cuenta las recomendaciones del profesorado | 5,15 | ,950 |
| Realizar lecturas previas antes de iniciar un tema | 4,76 | 1,055 |
| Tener definidas las metas académicas y profesionales | 5,29 | ,860 |
| Regular su propio proceso de aprendizaje | 5,33 | ,838 |
| Interés por aprender | 4,91 | 1,092 |
| Valorar la utilidad de lo que está estudiando | 4,84 | 1,062 |
| Repasar los temas después de haberlos estudiado | 3,95 | 1,307 |
| Persistir en el logro de sus objetivos académicos y profesionales | 4,53 | 1,179 |
| Motivación y satisfacción por los estudios | 5,29 | ,872 |
| Busca información complementaria a los apuntes de clase | 5,33 | ,845 |
| Llevar los contenidos de las asignaturas al día | 5,05 | ,951 |
| Realizar actividades de formación complementarias | 4,33 | 1,172 |
| Asistir a tutorías para resolver dudas | 4,44 | 1,243 |
| Organizar y planificar el tiempo de estudio | 4,57 | 1,254 |
| Compromiso sus objetivos académicos y profesionales | 4,96 | ,990 |
| Terminar los trabajos y tareas en las fechas establecidas | 5,65 | ,691 |
| Priorizar el estudio ante cualquier otra actividad | 5,15 | ,950 |

Fuente: Elaboración propia

Ahondando en el perfil de los estudiantes para tener éxito en los estudios universitarios, se solicitó a los docentes que priorizaran cuáles eran las características que, a su modo de ver, tenían un mayor peso. El factor más determinante según el profesorado fue la organización y planificación del tiempo de estudio (91%), por la importancia que tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje *“la distribución del tiempo para atender a las diferentes materias, poder trabajar las diferentes competencias y disponer asimismo de tiempo atender las tareas y estudiar”* (Pe5). En segundo lugar, señalaron el interés por aprender (87%), ya que consideraban que *“la motivación con la que ellos llegaban a la carrera era importante, porque eso le daba pie a que todas las tareas que les ponían las fueran superando”* (Pd1). En tercer lugar, la definición de metas académicas y profesionales (83%), puesto que *“saber lo que quieren y tener una meta clara es un elemento de enganche y de impulso al desarrollo de su formación, porque estás trabajando y sabes que todo lo que vas aprendiendo tiene un sentido para el futuro, para enganchar con otras metas posteriores”* (Pd4). En definitiva, resulta fundamental para los docentes *“tener la perspectiva hacia dónde quieres ir y para qué quieres lo que estás estudiando”* (Pd2).

Conclusiones

En relación al objetivo planteado sobre el perfil de ingreso y competencias para la adaptación a los estudios universitarios, el profesorado que participó en este estudio consideró que la transición e integración social y académica va a exigir a los nuevos estudiantes, no solo dejar atrás los procesos y dinámicas que regulan la educación secundaria, sino conectar con las condiciones y requisitos de la educación superior. Esto exige, como señala Savickas (2005), la preparación necesaria para la adaptación permanente a los cambios. El problema es que no todas las personas tienen los mismos recursos y competencias para gestionar y afrontar los cambios a los que se enfrentan a lo largo de la vida. De ahí que, en este proceso de acercamiento del alumnado a la educación superior, no siempre se produce una buena conexión después de la transición. Por ese motivo se viene destacando la necesidad de que las personas se preocupen por su futuro y desarrollen recursos de adaptabilidad, para responder de manera satisfactoria a los cambios y puedan integrarse a los nuevos contextos. En este sentido, la adaptación se logra cuando las personas son capaces de activar habilidades y competencias adecuadas para responder a las exigencias que plantean las nuevas situaciones. Por eso, en el caso de los estudiantes que transitan a la universidad, no solo es importante lo que sucede antes de la transición, sino también lo que ocurre desde el momento en el que inician los estudios de grado.

Los resultados de esta investigación sugieren que a la enseñanza universitaria acceden muchos estudiantes que no tienen asentadas competencias básicas necesarias para iniciar estudios superiores, lo que les hace vulnerable cara a la integración social y académica en la formación de grado. El bagaje académico, en muchos casos bastante precario, la falta de proyección hacia el futuro y la escasa visibilidad más allá de lo inmediato, conforman un conjunto de características que alimenta el riesgo del fracaso y abandono en los estudios. En este sentido, compartimos con Figuera y Torrado (2013) que la permanencia del alumnado en la institución universitaria viene influenciada por sus antecedentes académicos, la preparación de base, las características personales, el compromiso inicial con la institución, la intención de finalizar los estudios o las interacciones con el entorno.

Los docentes que participaron en el estudio indicaron que el alumnado universitario de primer curso muestra dificultades en cuanto a expresión oral y escrita, toma de decisiones, falta de iniciativa, falta de constancia en el estudio, etc. Además, destacaron debilidades considerables en cuanto a cultura general y formación básica. De ahí que una conclusión importante que se deriva de esta investigación, es que hay que mejorar la formación previa y la preparación de la transición, para facilitar la adaptación del alumnado que llega a la universidad. Destacaron también la falta de estrategias y habilidades para el estudio que muestra el alumnado de nuevo ingreso. Esto constituye una debilidad importante en la enseñanza universitaria actual, donde el aprendizaje autónomo y el trabajo que realiza el alumnado fuera del aula es un componente fundamental del éxito académico, en un modelo de formación integral como el del EEES. Y aunque en la enseñanza universitaria se vienen poniendo en práctica distintas medidas para paliar el efecto negativo de estas carencias en la formación con la que llegan los estudiantes de nuevo acceso (cursos cero, planes tutoriales, metodologías innovadoras, etc.), no siempre es suficiente, de modo que la permanencia hasta la graduación se ve truncada en muchos de estos estudiantes.

Del análisis del problema se desprende la necesidad de profundizar en la realidad de los estudiantes, las condiciones en las que llegan a la universidad, la implicación con su proceso formativo, las dificultades que encuentran para integrarse y las carencias que complican su adaptación a los estudios universitarios. Coincidimos con Figuera y Álvarez (2014) en la importancia de orientar a los estudiantes antes y durante la vida universitaria, implantando

medidas para una atención más personalizada, que tenga en consideración factores personales, académicos y sociales, para dar continuidad a las trayectorias de permanencia y preparar la posterior transición sociolaboral. La realidad que se viene observando es que no tienen claro el *qué* y *para qué* de lo que hacen, y tampoco tienen claro el *hacia dónde* les conducirá la formación que están recibiendo, puesto que no se han identificado con metas claras que les haga comprometerse con su realización.

Los docentes que participaron en esta investigación, definieron a los estudiantes bien adaptados y exitosos como aquellos que poseían un buen dominio de competencias y conocimientos relacionados con los estudios que cursaban, poseían habilidades y herramientas para el estudio, estaban motivados e interesados por aprender y tenían claras sus metas académicas y profesionales. Las características que presentan estos estudiantes, se relacionan positivamente con el *engagement* (compromiso) académico, definido por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002) como un estado mental positivo en relación al trabajo o las tareas que realiza una persona, por las que muestra una alta implicación, participación activa, dedicación y persistencia en el logro de las metas a pesar de las dificultades. El compromiso hacia las tareas académicas se refiere a la intensidad y emoción con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje. Por todo ello, coincidimos con Manzano (2002) cuando señala que para los estudiantes que acceden a la universidad, el compromiso y la dedicación, el esfuerzo dedicado al aprendizaje, son factores importantes para la adaptación y permanencia en los estudios.

La universidad actual demanda un perfil de estudiante bien orientado, con capacidad de planificar su proyecto formativo y profesional, con expectativas bien definidas, con capacidad para gestionar su carrera, implicados en su proceso de aprendizaje, etc. Los estudiantes que cuenten con estas condiciones, estarán en mejor situación para realizar buenas adaptaciones al contexto universitario y tendrán menos probabilidades de fracasar y abandonar la universidad. Como se ha demostrado en los trabajos de Lent, Hackett y Brown (2004), los estudiantes con metas claras, que tienen bien definida una opción académica y creen que podrán realizar con éxito una determinada actividad, suelen integrarse de manera satisfactoria y permanecer en la titulación que han elegido. Es decir, la adaptación y éxito académico está determinado por las creencias de autoeficacia que tengan los estudiantes, la capacidad percibida y expectativas de resultados, la claridad de intereses, el esfuerzo y la buena organización del tiempo de estudio, la planificación coherente con las exigencias académicas, la valoración y apoyo que perciben del profesorado y los compañeros, etc. En esta línea, el estudio de Cabrera, Bethencourt, Afonso y Álvarez (2006), demostró que los estudiantes exitosos, que terminaron su formación en los años previstos, habían elegido la titulación que les interesa, estaban motivados, se organizaban bien, eran constantes en el estudio y valoraban positivamente las relaciones con el grupo y el profesorado.

Los resultados obtenidos en este estudio aconsejan la necesidad de contemplar la orientación de los estudiantes como un proceso continuo, que les permita dar continuidad a las trayectorias académicas. En ese sentido y para que se logre una buena integración a la enseñanza universitaria, desde la secundaria y el bachillerato se debe formar en competencias de adaptación, clarificación de metas y autoevaluación de las capacidades de cada uno en relación a los estudios que quiere cursar. Con esta finalidad, en Real Decreto 1393/2007 (y sucesivos) de regulación de la educación superior se destaca que *"las Universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes"*. Esto podría reducir las cifras de abandono y contribuir a la mejora de la calidad de la formación superior; lograr que el alumnado se integre y tenga éxito en los estudios se considera un indicador de calidad positivo para la institución y una fortaleza para poder cumplir con el objetivo de formar a jóvenes bien cualificados que puedan insertarse en la sociedad.

Cualquier proceso investigador tiene limitaciones que pueden afectar a los resultados obtenidos. En el caso del trabajo desarrollado, la principal dificultad se ha situado en torno a las características de la muestra participante. Así, los hallazgos encontrados no dejan de ser las

percepciones y opiniones que tiene el profesorado sobre cómo determinadas variables académicas influyen en el proceso de adaptación del alumnado universitario al contexto de la educación superior. Sin embargo, otros factores y variables (apoyos familiares, barreras encontradas, ayudas económicas, cambios de residencia, etc.) que giran en torno a este proceso de integración a la universidad no pueden ser valorados con precisión por el profesorado. Esto hace que los resultados obtenidos con este estudio no puedan ser inferidos y generalizados al conjunto de estudiantes universitarios.

A pesar de estas limitaciones, el trabajo iniciado permite conocer cuáles son algunos de los aspectos que, desde la perspectiva del profesorado, son necesarios para facilitar la integración y la adaptación a la universidad. De este modo, los resultados alcanzados sirven como punto de partida para iniciar otras líneas de trabajo que permitan profundizar en este fenómeno. A modo de ejemplo, se pueden diseñar propuestas educativas y orientadoras para que los estudiantes, desde las etapas previas, vayan trabajando algunas de las competencias y habilidades que se demanda al alumnado universitario. De igual manera, sería de interés completar el análisis realizado con la perspectiva del propio estudiante, a través de una investigación de carácter longitudinal, a fin de comprobar cómo se produce este proceso de integración y adaptación a la universidad a lo largo de los diferentes cursos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación* 47, 73-88.
- Álvarez, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22 (1), 15-27.
- Álvarez, P. (2012). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles Educativos*, XXXIV (137).
- Álvarez, P., y López, D. (2011). El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (3), 45-56.
- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M., y Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27 (1) 7-36.
- Álvarez, P., López, D., y Pérez, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la Universidad. *XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Universidad de Cádiz. Cádiz.
- Álvarez, P., Pérez, D., López, D., y González, A. (2014). Transición y adaptación a los estudios universitarios de los deportistas de alto nivel: la compleja relación entre aprendizaje y práctica deportiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (2), 74-89.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeñol, A., y Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. *I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior*. Nicaragua.

- Barefoot, B. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning, XIX* (1), 9-18.
- Belvis, E., Moreno, M., y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista española de educación comparada, 15*, 61-92.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez, L., y Tuero, E. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, 16*, 63-84.
- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P., y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6* (3), 603-622.
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de educación, 350*, 423-445
- Cabrera, C., Nora, A., y Castañeda, M. (1993). Collage Persistence: Structural Equations Modeling Tests of an Integrated Models Student Retention. *The Journal of Human Resources, 64*, 123-139.
- Casas, Y., y Blanco, A. (2017). Testing Social Cognitive Career Theory in Colombian adolescent secondary students: a study in the field of mathematics and science. *Revista Complutense de Educación, 28*(4), 1173-1192.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema, 15*, 75-81.
- De Vries, W., León, P., Romero, J., y Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior, XL* (4), 160, 29 – 49.
- Esteban, M., Bernardo, A., y Rodríguez, L.J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta, 44*, 1-6.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cerezo, R., y Núñez, J. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology, 9*, 79-88
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (2), 107-123.
- Figuera, P., y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa, 54*, 31-50.
- Figuera, P., y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapuntos, 13* (1), 33-41.
- García, A. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario, 4*(7), 7-24.
- García, M., Bernardo, A., y Rodríguez, L. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula abierta, 44*, 1, 1-6.
- González, J.A., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando, 2*(1), 62-77.

- González, T., y Pedraza, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388.
- Jansen, E., y Shure, C. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36 (5), 569-580.
- Landry, C. (2003). *Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college student's intention certainty*. Louisiana: University of Southwestern Louisiana.
- Lent, R.; Hackett, G., y Brown, S. (2004). Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.
- López, M., Hernández, C., Fernández, C., Polo, T., y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (1), 95-115.
- Manzano, G. (2002). Burnout y Engagement en un colectivo preprofesional: estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 74, 79-102.
- Marín, M., Infante, E., y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 505-517.
- Martínez, L., Caraballo, A., Pérez, A., y Marcano, C. (2014). Sentido de pertenencia e inclusión social, desde las expectativas de los estudiantes de nuevo ingreso en la UDO Anaco. *Saber*, 26 (4), 472-479.
- MEC (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Nora, A., y Crips, G. (2012). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: Existing knowledge and directions for future research. En A. Seidman (ed). *College student retention. Formula for student success*. Rowman y Littlefield publishers, inc.
- Rausch, J., y Hamilton, M. (2006). Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report*, 11 (2), 317-334.
- Rodríguez, C., Calvo, A., Haya, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 467- 481
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: Una visión multinivel. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124
- Romero, S., Seco, M., y Lugo, M. (2015). Orientar desde el ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital del alumnado de PCPI y CFGM. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (2), 75-89.
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 281-306
- Sánchez, A., y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 31(1), 27-48.
- Sarahi, M., Gómez, M., y Cabarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 125-136.

- Savickas, M. L., y Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 661-673.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. En S.D. Brown y R.W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (42-70). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Soria, K., y Zuñiga, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 7, 5.
- Tejedor, J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1987), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154
- Villavicencio, E., y Ruiz, E. (2016). Validación de cuestionarios. *Revista OACTIVA*, 1(3), 75-80.

Fecha de entrada: 27 enero 2019

Fecha de revisión: 22 diciembre 2019

Fecha de aceptación: 23 diciembre 2019