

El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas

por Miriam Catalina GONZÁLEZ AFONSO, Pedro Ricardo ÁLVAREZ PÉREZ,
Lidia CABRERA PÉREZ y José Tomás BETHENCOURT BENÍTEZ
Universidad de La Laguna

Introducción

Entre los avances que a nivel social y económico se han producido en los últimos tiempos, cabría destacar el aumento del nivel educativo de la población y el incremento de las posibilidades de acceso a la universidad de las clases menos favorecidas. Paradójicamente, o como consecuencia de ello, ha surgido de manera asociada otro de los grandes males que afecta en estos momentos a la institución universitaria: el alto porcentaje de estudiantes que dejan los estudios antes de finalizarlos, que alcanza en algunas titulaciones hasta un 50% de los que acceden a la enseñanza superior.

Estudios como los de Feldman (2005) confirman la importancia de este problema, puesto que un tercio del alumnado de primer año considera muy seriamente la posibilidad de abandonar la educación durante ese periodo inicial de la forma-

ción universitaria. En nuestro entorno más inmediato y según los datos del Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna (Tenerife), el índice de abandono en el primer año de estudios se sitúa en un 28% sobre el total de estudiantes de nuevo ingreso.

Este fenómeno, tal como se recoge en los informes de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2002), es bastante generalizable a todo el conjunto de las universidades españolas, así como a las universidades del resto del mundo. Efectivamente la UNESCO (2004), a través de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), ha constatado esta grave realidad en 180 países del planeta, aunque hay que decir que muchos de los estudios que se conocen se han desarrollado en Estados Unidos con poblaciones con características muy específicas (minorías étnicas,

personas con discapacidad, deportistas de alta competición, etc.).

Las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país centradas en esta problemática son más bien escasas (Latiesa, 1992; Escandell, Marrero y Castro, 2001; González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2004), por lo que se hace necesario seguir profundizando en este fenómeno, con el fin de esclarecer los factores determinantes que están en la base de la deserción universitaria. Se pretende con ello que las instituciones y administraciones educativas dispongan de un marco descriptivo y explicativo a partir del cual puedan diseñar medidas preventivas de actuación encaminadas a lograr la adaptación y retención del alumnado universitario, asegurando de esta manera el desarrollo de una formación que capacite para la inserción social y profesional.

Los datos disponibles atribuyen a este fenómeno una naturaleza multicausal, ya que los efectos se reflejan, directa o indirectamente, tanto en el plano personal como institucional. Efectivamente, las consecuencias del abandono se dejan sentir, en primer lugar, en el *alumnado*, por el daño y sufrimiento psicológico que le produce esa experiencia de fracaso, que se extiende a su familia, no sólo por los altos costes de esfuerzo personal y económico sin rentabilizar, sino por la inestabilidad que supone enfrentarse por segunda vez al proceso de toma de decisiones académico-profesionales de uno de sus miembros. *La institución universitaria* no queda exenta de frustración, pues los fracasos

del alumnado remueven los cimientos institucionales; por un lado, porque se pone en tela de juicio la eficiencia del propio sistema formativo en relación a factores tales como la organización de los estudios, la calidad docente, los recursos, etc. y, por otro, porque socialmente no puede rendir cuentas desde los parámetros públicos de calidad. Finalmente, el tercer actor del fenómeno es *el Estado*, ya que supone un desequilibrio para el sistema de educación superior que afecta al conjunto social, por los enormes costos económicos que invierte sin alcanzar los objetivos formativos poblacionales esperados. Hay que tener en cuenta que el gasto de un alumno por curso académico es bastante alto, y de ese coste global el estudiante sólo cubre aproximadamente un 10% en concepto de matrícula.

Modelos explicativos del abandono

A la hora de explicar el fenómeno del abandono, hay que destacar sobre todo las aportaciones del profesor Tinto y su *Teoría de la Persistencia*. Tinto (1975) describe este modelo explicativo del abandono a partir de las aportaciones de Cullen (1973), basadas en la integración académica y social. Postula que aquellos sujetos que posean o desarrollen la capacidad para demorar las recompensas, para superar los obstáculos y dificultades, para mantener claras las metas de largo plazo, para fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro y, en definitiva, para ser constantes en el mantenimiento de los planes establecidos, serán los que con mayor probabilidad finalicen sus estudios superiores.

Algunas investigaciones centradas en las variables psicológicas relacionadas con el abandono han demostrado que el alumnado que persiste, frente al que abandona, alcanza un mayor desarrollo de competencias adaptativas, un manejo más adecuado de sus emociones, una mayor autonomía e identidad, unas relaciones interpersonales más libres, un mayor logro en el desarrollo de sus metas, y, en general, una madurez más integral (Chickering, 1967; Marienau y Chickering, 1982; Wasserman, 2001).

La teoría de la persistencia de Tinto guarda cierta relación con el principio de la *Resiliencia*, según el cual los humanos poseemos la capacidad para realizar adaptaciones positivas y constructivas a contextos adversos (Elder y Conger, 2000; Grotberg, 2002). Asimismo, se nos antoja también relacionable esta teoría con la *Personalidad Autotélica* enunciada por Csikszentmihalyi (1996), según la cual algunos individuos manifiestan una habilidad especial para obtener experiencias óptimas, placenteras o de flujo aún en condiciones ambientales extremas y amenazantes, lo cual les coloca en posiciones favorables para la consecución del bienestar, calidad de vida y salud mental (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Junto a este modelo adaptativo e integracionista, en la literatura sobre el tema del abandono de los estudios encontramos otros dos modelos explicativos: el *modelo estructuralista* y el *modelo economicista*. El modelo estructuralista centra su explicación del fenómeno del abandono en las

contradicciones que poseen los diferentes subsistemas político, económico, etc. que conforman la sociedad (Lujan y Resendiz, 1981). La educación superior es vista desde esta perspectiva como reproductora de las condiciones sociales.

El modelo economicista, sin embargo, explica el abandono a partir de la falta de correspondencia entre la inversión que hace el alumno de tiempo, energía y recursos con los beneficios que obtiene (Levy-Garboua, 1986; Sinclair y Dale, 2000; Ozga y Sukhmandan, 1998). De forma transversal, hay que considerar los diferentes contextos institucionales y sociales para explicar la relevancia de este modelo, pues sólo de este modo podremos entender por qué en EEUU la principal causa de abandono son las dificultades económicas, que hace que las minorías étnicas y sociales aparezcan como los principales afectados por este fenómeno. En Europa, sin embargo, el debate se sitúa en torno a factores institucionales, organizativos y académicos (sistemas educativos cerrados y abiertos, procesos de transición, organización y características de los estudios, etc.), puesto que muchas de las investigaciones realizadas han mostrado una alta correlación entre el abandono y las características de los estudios cursados (Escandell, Marrero y Castro, 2001).

A pesar de la relevancia de estos modelos, es difícil explicar el abandono en base a un tipo específico de variables, de modo que cuando algunos investigadores han querido replicar sus teorías se han

encontrado con el carácter multidimensional de este fenómeno. Tal es el caso de Latiesa (1992) que, partiendo del modelo de Tinto, encontró como factores determinantes del abandono el origen social y el rendimiento del alumnado. En muchos estudios ni siquiera se han encontrado diferencias entre los índices de abandono de grupos de alumnos suspendidos y aprobados, y en otras ocasiones hasta se ha llegado a observar que el alumnado que abandona tiene notas académicas superiores al alumnado que persiste.

La dificultad para diferenciar todas estas situaciones parece que reside en las metas del alumnado y en los motivos para abandonar, por lo que hay que atribuir los hechos a una insuficiente integración en los ambientes formativos y sociales de la comunidad, o a una intención distinta respecto al tiempo y lugar donde finalizar los estudios (muchos alumnos eligen cursar sus estudios de un modo intermitente, por lo que un periodo de ausencia no puede significar un abandono; otros deciden completar la formación en otras instituciones; finalmente se encuentran estudiantes que ni siquiera tienen como meta finalizar una carrera sino estar un tiempo en la universidad).

Se da por otro lado la paradoja de que, si bien desde la perspectiva del alumno tomar la decisión de abandonar los estudios por no encontrarse a gusto en ellos se puede interpretar como algo positivo (demuestra madurez al contemplar la posibilidad de reconducir su proyecto académico profesional), no lo es tanto para la

institución que interpreta el tránsito hacia otra opción académica o profesional como un fracaso.

En cuanto a las variables intervinientes hay que señalar que se carece de un modelo explicativo integral que contemple la amplia gama de circunstancias que rodean este fenómeno. Los resultados obtenidos, tanto con poblaciones generales como con colectivos específicos (minorías étnicas, discapacitados, zonas rurales, etc.), demuestran de forma muy consistente una perspectiva multidimensional del abandono universitario.

En un estudio preliminar realizado por este grupo de investigación sobre las causas del abandono de los estudios universitarios, se encontró que entre ellas se encontraban las estrategias y actividades de estudio, las características psicoeducativas, las características biográficas y socio-económicas, las características de la carrera y las características del profesorado (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2004). La identificación de variables en estos momentos no es muy esclarecedora dado que la mayoría de los estudios se han realizado con titulaciones y poblaciones específicas, y sería muy osado transferir las características de una titulación a otra. De hecho, las estadísticas así lo demuestran, arrojando porcentajes distintos en función de la titulación. Por otro lado, la mayoría de los informes suelen ser meramente descriptivos, incluyendo sólo variables de identificación muestral como la edad y el género, sin aportar demasiada información acerca de

qué variables específicas intervienen y de qué modo están modulando los distintos cuadros de abandono.

Este ha sido precisamente el objetivo que ha guiado la investigación que aquí presentamos: determinar qué variables y en qué medida han influido en la situación académica del alumnado. Los resultados obtenidos deben servir para posteriormente elaborar un modelo predictivo del abandono, que pueda servir para reducir el efecto de este fenómeno entre el alumnado universitario.

Método

a) Población

La población objeto de estudio estaba formada por los 4.634 estudiantes de la Universidad de la Laguna que iniciaron sus formación universitaria en el curso 1998-99 (Licenciaturas) y en el curso 1999-2000 (Diplomaturas). Después de realizar un muestreo aleatorio estratificado a un nivel de confianza del 99,7% y un error del 4%, resultó una muestra de 558 estudiantes. Las características de la muestra fueron las siguientes: la edad media de los encuestados fue de 26 años; el 61,8% eran mujeres; para el 78,3% la titulación por la que fueron encuestados era su primera matrícula universitaria; y para el 72,8% esa titulación era la que deseaban cursar. El 20% de los encuestados *terminó* su carrera en el tiempo prescrito por el plan de estudios (3, 4 ó 5 años), el 51,3% *prolongó* el tiempo de los estudios y el 28,7% *abandonó* la carrera.

b) Instrumentos

El instrumento utilizado para encuestar al alumnado fue el CADEU (*Cues-*

tionario de Abandono de Estudios Universitarios) con cinco categorías de ítems: estrategias y actividades de estudio; características psicoeducativas; características biográficas y socio-económicas; características de la carrera; y características del profesorado. La escala de respuesta a los ítems contenía diez valores con el fin de lograr una alta definición de las respuestas.

c) Procedimiento

La recogida de los datos se realizó mediante entrevista telefónica, seleccionando al azar al alumnado matriculado hasta completar el número total de cada estrato determinado en el muestreo, utilizando un diseño transversal retrospectivo (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006). Posteriormente procedimos al análisis de los datos mediante un análisis multivariado de la varianza (MANOVA), con el fin de contrastar las diferencias entre el grupo de estudiantes que termina y el grupo que abandona.

Resultados

Se presentan a continuación los datos obtenidos en relación a las variables estudiadas en la investigación:

A) Influencia de las características de las estrategias y actividades de estudio utilizadas por el alumnado

En cuanto a las estrategias de estudio que emplea el alumnado hemos obtenido que el grupo que abandona presenta unas estrategias significativamente peores que el grupo que termina (tamaño del efecto global $h^2 =$

VARIABLE ESTUDIADA	Situación académica		EAT Square (η^2)
	Terminar	Abandonar	
Asistencia a clases	8,16	6,09	,09 Efecto mediano/grande
Plantear dudas al profesorado durante explicaciones	5,95	3,61	,15 Efecto mediano/grande
Seguir indicaciones del profesorado al estudiar	6,29	5,23	,04 Efecto pequeño/medio
Realizar lectura previa al comenzar a estudiar un tema	7,14	6,20	,03 Efecto pequeño/medio
Realizar anotaciones en el texto de estudio	7,96	7,00	,05 Efecto pequeño/medio
Subrayar en el texto las ideas más importantes	8,30	7,33	,04 Efecto pequeño/medio
Hacer esquemas y resúmenes de los temas	7,71	6,79	,03 Efecto pequeño/medio
Repasar los temas estudiados	8,08	6,69	,11 Efecto mediano/grande
Uso de otras técnicas de estudio (síntesis, cuadros, diagramas, fichas, etc.)	4,68	3,77	,02 Efecto pequeño/medio
Estudiar de memoria sin comprender	2,78	3,43	,01 No significación sustantiva
Uso de materiales complementarios a apuntes de estudio	6,07	5,62	,00 No significación sustantiva
Consultar internet para buscar información	4,02	2,51	,06 Efecto mediano/grande
Llevar contenidos al día	6,06	4,48	,09 Efecto mediano/grande
Asistir a tutorías	4,41	2,74	,09 Efecto mediano/grande
Realizar formación complementaria (cursos, jornadas)	6,00	2,23	,31 Gran efecto
Analizar causas para remediar resultados no esperados	6,35	5,24	,04 Efecto pequeño/medio
Dejar de estudiar al no comprender	1,99	3,54	,07 Efecto mediano/grande

TABLA 1: Medias en estrategias y actividades de estudio

0,413). Dentro del MANOVA calculamos el tamaño del efecto (ETA cuadrado) para cada una de las diecisiete variables consideradas en este apartado. Tal como se observa en la Tabla 1, la variable con mayor tamaño del efecto fue “realizar formación complementaria”. Asimismo, se aprecia que aquellos estudiantes que plantean dudas al profesorado, que repasan los temas tratados en clase, que llevan al día los contenidos, que asisten a clase, que asisten a las tutorías, etc., tienen más posibilidades de terminar con éxito los estudios y por tanto menos riesgo de abandonar.

B) Influencia de las características psico-educativas del alumnado

Respecto a las características psico-

educativas del alumnado se confirman las diferencias significativamente sustantivas entre los dos grupos de estudiantes ($h^2 = 0,584$). Tales diferencias indican que los estudiantes que terminan, frente a los que abandonan, muestran mayor persistencia, mayor satisfacción con la carrera, un mejor ajuste entre capacidades y exigencias, mayor motivación, etc.

C) Influencia de las características de la titulación

Las diez variables analizadas para estudiar en qué medida las características de la titulación influyen en el abandono de los estudios universitarios muestran un tamaño del efecto global menor

VARIABLE ESTUDIADA	Situación académica		EAT Square (η^2)
	Terminar	Abandonar	
Satisfacción con la carrera cursada	7,45	3,89	,36 Gran efecto
Conocimientos previos sobre contenidos centrales en la carrera	4,40	4,35	,00 No significación sustantiva
Motivación hacia la carrera cursada	7,64	5,08	,22 Gran efecto
Ajuste entre capacidades propias y exigencias de la carrera	7,66	5,85	,23 Gran efecto
Persistencia para acabar la carrera a pesar de los obstáculos	8,23	3,75	,52 Gran efecto
Renuncia a recompensas inmediatas en favor de logros futuros	7,58	4,93	,24 Gran efecto
Coincidencia entre idea previa sobre la carrera y realidad encontrada	4,91	3,60	,07 Efecto mediano/grande

TABLA 2: Medias en características psicoeducativas

que en los anteriores apartados ($h^2 = 0,213$). Al analizar el tamaño del efecto por separado, observamos que en dos de las variables el efecto es mediano-grande; en cuatro de ellas el efecto es pequeño-medio; y en el resto de las variables no hay diferencias significativas. Cabe destacar que los estudiantes que terminan se adaptan mejor al nivel de exigencia de las carreras y disponen de una mejor orientación e información acerca de los estudios que realizan.

Por tanto, las características de la carrera son menos significativas que las características psicoeducativas y las estrategias de aprendizaje a la hora de terminar los estudios en el tiempo previsto. No obstante, es significativo que los que abandonan perciben que la carrera es más exigente, que reciben menos formación práctica, que los contenidos son poco útiles, que reciben poca información y orientación a lo largo de la carrera y que las relaciones entre compañeros no es muy buena, por lo que podemos afirmar

que tienen una percepción más negativa de la carrera.

D) Influencia de las características del profesorado

En el caso de las características del profesorado, el tamaño del efecto global para las doce variables fue $h^2 = 0,233$, siendo éste más bajo que el de los apartados de características psicoeducativas del alumnado y estrategias de aprendizaje. Como se observa en la Tabla 4, cinco variables tienen un efecto mediano-grande; en dos de las variables el efecto es pequeño y el resto de las variables analizadas no son significativas.

Los resultados de este apartado nos permite afirmar que el alumnado que abandona considera que el profesorado motiva poco al alumnado, no suele tener en cuenta sus opiniones, dialogan poco con ellos, varía poco las metodologías desarrolladas en el aula y el contenido de los exámenes no se ajusta a lo desarrollado en el aula. En consecuencia, el alumnado que abandona

VARIABLE ESTUDIADA	Situación académica		EAT Square (η^2)
	Terminar	Abandonar	
Coherencia entre sí de los contenidos de la carrera	6,1	5,7	,010 No-significación
Utilidad profesional de los contenidos de las asignaturas	5,8	5,1	,024 Efecto pequeño/medio
Alto nivel de exigencia de la carrera	6,3	7,2	,067 Efecto mediano/grande
Masificación en el aula de las clases teóricas	5,4	6,1	,017 Efecto pequeño/medio
Organización y funcionamiento de la carrera	5,3	5,2	,000 No-significación
Calidad de la relación con los compañeros	7,	6,2	,035 Efecto pequeño/medio
Formación práctica recibida	5,2	3,9	,042 Efecto pequeño/medio
Disponibilidad de los servicios de apoyo al estudio	6,2	6,7	,013 No-significación
Información y orientación recibida durante la carrera	5,2	4,1	,053 Efecto mediano/grande
Salidas laborales que tiene la carrera	5,0	5,3	,004 No-significación

TABLA 3: Medias en características de la titulación

respecto al que termina, tiene una percepción más negativa del profesorado.

E) Influencia de las características biográficas y socio-económicas

Para este ámbito se estudiaron seis variables biográficas o socio-económicas que se consideraban podían influir en el abandono de los estudios universitarios. El tamaño del efecto global para las variables de este apartado fue $h^2 = 0,022$, por lo que la función encontrada no es significativa. No se considera que sea significativo a la hora de explicar las diferencias entre los dos grupos, que los estudiantes hubieran padecido alguna enfermedad, que hayan tenido que simultanear estudios con trabajos, que vivieran fuera del entorno familiar, que hubieran padecido dificultades económicas, etc.

Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación nos permiten confirmar

que las variables del sujeto influyen más que las variables del contexto en el abandono de los estudios universitarios. Si ordenamos las variables analizadas según el grado de influencia percibido en el abandono universitario, tendríamos que el orden sería el siguiente: características psicológicas; estrategias y actividades de estudio; características del profesorado; y características de la titulación. En el proceso de completar la formación universitaria se produce una interacción codeterminante entre variables del sujeto y del contexto, pero no cabe duda que algunos estudiantes, en función de sus características personales, hacen mejores adaptaciones al ambiente académico por muy adverso que éste sea.

Nuestra investigación ha permitido demostrar la importancia de ciertas características psicológicas del estudiante universitario en la terminación de sus estudios. Parece ser que “la persistencia para acabar la titulación a pesar de

VARIABLE ESTUDIADA	Situación académica		EAT Square (η^2)
	Terminar	Abandonar	
Cumple con el horario de clase	7,3	7,3	,002 No-significación
Cumple con el horario de tutorías	5,9	6,1	,000 No-significación
Prepara las clases que imparte	6,5	6,3	,004 No-significación
Explica con claridad contenido	6,1	5,5	,035 Efecto pequeño/medio
Relaciona contenidos con práctica profesional	5,7	4,7	,046 Efecto pequeño/medio
Usa metodologías diversas	5,2	3,9	,086 Efecto mediano/grande
Dialoga con el alumnado sobre la asignatura	5,4	3,7	,123 Efecto mediano/grande
Tiene en cuenta las opiniones del alumnado	5,0	3,4	,136 Efecto mediano/grande
Motiva al alumnado	5,2	3,4	,138 Efecto mediano/grande
Ajusta los exámenes al contenido impartido	7,0	6,0	,057 Efecto mediano/grande
Domina el contenido	7,0	7,0	,001 No-significación
Alto nivel de exigencia	7,0	7,2	,007 No-significación

TABLA 4: Medias en características del profesorado

los obstáculos”, “la motivación hacia la titulación cursada”, “la capacidad de esfuerzo, en favor de logros futuros”, “el ajuste entre las capacidades del sujeto y las exigencias de la titulación”, y “la satisfacción con la titulación cursada” son garantías de éxito académico y competencias para realizar buenas adaptaciones sociales y académicas al contexto universitario y para terminar los estudios en el tiempo estipulado.

Tal conjunto de rasgos nos coloca frente a un sujeto persistente y perseverante que es capaz de demorar las recompensas, de superar obstáculos y dificultades, de mantener claras las metas de largo plazo, de fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro, y, en definitiva, de ser constante en el mantenimiento de los planes establecidos.

Cuando al 28% del alumnado de la muestra que manifestó haber abandonado sus estudios se les preguntó abierta-

mente que señalara la causa más importante que había contribuido a su abandono, las respuestas mayoritarias apuntaron, en primer lugar, hacia el bajo interés vocacional y en segundo lugar, hacia la baja motivación. Estas respuestas dadas por el propio alumnado demuestran un tipo de atribución internalista, que refuerza los hallazgos de la presente investigación en la línea de conceder mayor importancia a las variables del sujeto frente a las variables del contexto.

Los estudiantes universitarios persistentes, probablemente muestren también una alta resiliencia psicológica que les hace capaces de afrontar con más éxito las adversidades de las situaciones académicas universitarias (Lightsey, 2006). En muchas titulaciones universitarias los estudiantes se encuentran con multitud de problemas y dificultades como exceso de asignaturas, sobre carga de contenidos de aprendizaje, limitación temporal para responder a tareas y trabajos académicos

exigidos, excesiva concentración temporal de exámenes. Tales dificultades se convierten en un desafío ante el cual el estudiantado debe aprender a hacer frente exitosamente, para a pesar de esas circunstancias negativas encontrar satisfacción y sentir bienestar. La resiliencia es un constructo que ha recibido muy poca atención en la investigación sobre abandono universitario y que podría arrojar buenas explicaciones sobre los mecanismos psicológicos que operan en los estudiantes persistentes.

La resiliencia sería la capacidad de sobreponerse con cierta fortaleza a la adversidad. Un ambiente adecuado favorecedor de la resiliencia puede lograr la fortaleza ante la adversidad. En este sentido, tanto la investigación como la intervención experimentan un cambio sustancial, dado que pasarían de dejar de centrarse en el riesgo, el déficit, para centrarse en la adquisición de características individuales favorecedoras de resiliencia tales como la capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas o motivación para superarse, a pesar de que estos atributos son variables de una persona a otra.

Una estrategia a través de la cual se podría contribuir al desarrollo de las competencias relacionadas con la resiliencia, la adaptación, la persistencia, etc. sería la tutoría universitaria que debe realizar el docente universitario (Lázaro, 1997; Álvarez, 2002; Álvarez y Jiménez, 2003; Gairín y col., 2004; García y col., 2005). Desde la labor de apoyo y asesoramiento

que realice el profesorado universitario, se podría potenciar la adquisición de estas capacidades relacionadas con el éxito académico, previniendo de esta manera la deserción de los estudios. A través de la tutoría académica que realice el profesorado se buscaría que el alumnado estuviera motivado, llegara a ser más autónomo, más persistente, con mayores habilidades polivalentes para la resolución de problemas, con mejor capacidad de decisión, con mayor información, con mayor iniciativa, con mayor capacidad de análisis crítico de la realidad, con mejores recursos para la adaptación a los cambios que se suceden de manera vertiginosa en el conjunto de la sociedad. Para ello es necesario que la función tutorial se conciba como una extensión de la labor docente e investigadora y se entienda también como un compromiso por la calidad de la enseñanza universitaria. Desde esta perspectiva cobra significado la descripción que da Gallego (1997) de tutoría: un proceso orientador en el cual el tutor y el alumnado se encuentran en un espacio común para que, de acuerdo con una planificación, el primero ayude al segundo en los aspectos académicos, personales y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo conducente a que los estudiantes diseñen y desarrollen su propio proyecto académico/profesional. Sin duda todo este planteamiento enfocado hacia una formación integral y al desarrollo de competencias transferibles en el alumnado pasa inevitablemente por una adecuada formación del profesorado universitario, que le lleve a comprometerse y a implicarse en la innovación y la mejora

de la institución universitaria (Noguera, 2001).

Otro componente psicológico relevante de la personalidad del estudiante universitario persistente es el optimismo aprendido tal como fue formulado por Seligman (1990). El estudiante optimista opera con una visión positiva sobre sus capacidades y recursos para influir o ejercer control sobre las condiciones del ambiente, de modo que aunque el contexto académico universitario presente aspectos negativos, el optimista sabe encontrar y aprovechar aquellas pocas oportunidades situacionales que le permitan la consecución del éxito y la resolución de los problemas que se vayan presentando. El optimismo aprendido es otro de los constructos psicológicos que está recibiendo bastante atención en la literatura científica internacional (Reivich y Gillham, 2003; Vaughan, 2000) y que probablemente en el futuro habrá de ser puesto en relación más estrecha con el fenómeno del abandono o persistencia en la enseñanza universitaria. La importancia de este constructo se pone de manifiesto si tenemos en cuenta que la acumulación de fracasos académicos en la universidad conduce a un deterioro del autoconcepto y genera en el alumnado un clima negativo de aprendizaje que puede conducir al fracaso escolar (Tojar y Matas, 2005).

Muy relacionada con el optimismo aprendido nos encontramos a la esperanza, definida como la capacidad percibida por algunas personas para derivar caminos hacia las metas deseadas y motivarse

mediante un pensamiento activo para utilizar tales caminos (Snyder, 2002). La teoría de la esperanza ha sido comparada con las teorías del optimismo aprendido, de la autoeficacia y de la autoestima. Una alta esperanza parece estar consistentemente relacionada con mejores resultados académicos, atléticos, salud física y ajuste psicológico. No resulta extraño pues, considerar que el estudiantado universitario persistente se caracterice también por altos niveles de esperanza, que le lleven a mantener firme la idea de que sus metas formativas y académicas son alcanzables.

En los resultados de nuestra investigación hemos obtenido, que el estudiantado universitario que termina su formación en el tiempo prescrito se diferencia del que abandona por su mayor satisfacción con la titulación cursada. Esa emoción positiva presente en los estados de satisfacción es típica en sujetos felices; en tal sentido, la felicidad es un proceso que viene siendo investigado por la ciencia psicológica (Csikszentmihalyi, 2003; Lyubomirsky, King y Diener 2005; Shmotkin, 2005) demostrando que las personas felices son más exitosas a lo largo de diferentes ámbitos de la vida como el laboral, el matrimonial, el de las amistades, el de la salud o el académico. El estudiantado universitario persistente que completa su formación académica, bien en el tiempo establecido o bien prolongando el tiempo de estancia en la universidad, no cabe duda de que experimenta esa sensación positiva que suele estar indisolublemente unida al éxito y tener un efecto beneficioso en el desarrollo de su carrera académico-profesional.

En nuestra investigación, otro grupo de variables del alumnado que resultó en una segunda posición en cuanto a su incidencia en el abandono de los estudios universitarios fue el de las estrategias y actividades de estudio. Más concretamente, hemos obtenido que los estudiantes persistentes que completan su formación se diferencian en mayor medida de los que abandonan en aspectos como, “plantear dudas al profesorado durante las explicaciones en clase”, “repassar los temas estudiados”, “llevar al día los contenidos de las asignaturas”, “asistir a las clases y a las tutorías”. El estudiantado que termina su titulación frente al que abandona se diferencia más en el mantenimiento de una actividad de estudio continuada, prolongada y actualizada, que en el uso de técnicas o estrategias específicas. Nuestros resultados coinciden parcialmente con los hallazgos de Yip y Chung (2005) quienes encontraron que en ambientes universitarios, los estudiantes de alto rendimiento académico sólo se diferencian de los de bajo rendimiento en variables como concentración y motivación, pero no en el uso de técnicas como diagramas, palabras claves, ejemplos, comprensión, organización, o elaboración.

El alumnado que llega a la enseñanza universitaria presenta una cierta uniformidad en cuanto a su repertorio de técnicas y estrategias específicas de estudio, no en vano son sujetos que han ido experimentado un proceso de filtrado y selección durante toda la escolarización anterior, que les ha ido homogenizando en lo relativo a su forma de estudiar y capaci-

dad para estudiar. Ahora bien, en lo que si parecen mostrar mayor heterogeneidad es en su actitud y esfuerzo prolongado a lo largo de todo el tiempo, es decir, el estudiantado persistente, en consonancia con sus características psicológicas, es capaz de mantener durante mucho tiempo una buena actividad de estudio que le asegure la consecución del éxito académico. En otras palabras, el estudiante persistente puede aprender y quiere aprender y aprobar, en tal sentido, la constancia, el tesón y la dedicación sí son aspectos de los que carece el estudiantado que abandona.

Tradicionalmente, en los contextos universitarios de enseñanza, el rendimiento académico y el aprendizaje del estudiantado han sido contemplados desde tres perspectivas diferentes, la del acercamiento al aprendizaje del estudiantado, la del aprendizaje autorregulado y la de las estrategias cognitivas. En consonancia con esas tres tradiciones, recientemente Heikkila y Lonka (2006) han encontrado que en estudiantes universitarios finlandeses con alto rendimiento académico, esas tres dimensiones del aprendizaje están muy estrechamente relacionadas. Podríamos afirmar, por tanto, que el estudiantado universitario persistente se destaca por su acercamiento estratégico a las demandas del aprendizaje (mantenimiento de motivos y uso de estrategias profundas o superficiales según sean demandadas), por su proceso de aprendizaje mejor regulado por sí mismo y por el uso de buenas estrategias cognitivas de aprendizaje.

En suma, los datos obtenidos en nuestra investigación muestran que el porcentaje de estudiantes universitarios que abandonan sus estudios es del 28%, los que terminan su formación en el tiempo prescrito por la titulación cursada es del 20% y los que también acaban sus estudios pero prolongando el tiempo de estancia en la universidad es del 52%. Tales datos apuntan hacia una tasa de abandono muy inferior a la obtenida en otras universidades europeas o norteamericanas en las que tan solo el 50% del estudiantado obtiene la graduación (Barefoot, 2004; Longden, 2002). No obstante, el reto que tenemos por delante es el de demostrar, que en un sistema universitario masivo y de libre acceso, la calidad y excelencia es posible, y por ende, el éxito estudiantil puede ser considerado como un resultado realista y no como una utopía inalcanzable.

Dirección del autor: Miriam Catalina González Afonso. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Campus Central. Universidad de La Laguna Avda. Trinidad s/n 38204. La Laguna. S/C de Tenerife. Islas Canarias. España E-mail: mcglez@ull.es. Pedro Álvarez Pérez, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Campus Central. Universidad de La Laguna. E-mail: palvarez@ull.es Lidia Cabrera Pérez Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Campus Central. Universidad de La Laguna. E-mail: dcabrera@ull.es José Tomás Bethencourt Benítez, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus de Guajara, Universidad de La Laguna. E-mail: jbethen@ull.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.XI.2006.

Bibliografía

ÁLVAREZ, P. (2002) *La función tutorial en la Universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza* (Madrid, EOS).

ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. (2003) (comp.) *Tutoría Universitaria* (Tenerife, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna).

BAREFOOT, B. (2004) Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities, *Open Learning*, 19:1, pp. 9-18.

CABRERA, L.; BETHENCOURT, J. T.; GONZÁLEZ, M. y ÁLVAREZ, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 12:1.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996) *Fluir. Una psicología de la felicidad* (115-147) (Barcelona, Kairós).

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2003) Happiness in everyday life: the uses of experience sampling, *Journal of Happiness Studies*, 4:2, pp. 185-199.

CULLEN, J. B. (1973) Social identity and motivation, *Psychological Reports*, 33:1, pp. 338-351.

CHICKERING, A. W. (1967) Institutional objectives and student development in college, *Journal of applied Behavioral Science*, 3:3, pp. 287-304.

ELDER G. H. y CONGER, R. D. (2000) *Conceptual considerations on Resilience* (Chicago, The University of Chicago Press. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Mental Health and Development).

ESCANDELL, O.; MARRERO, G. y CASTRO, J. (2001) El abandono universitario: la opinión de los estudiantes de la ULPGC, *Evaluación e intervención Psicoeducativa*, 1: 8-9, pp. 305-338.

FELDMAN, R. S. (2005) *Improving the first year of college: research and practice* (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates).

GAIRÍN, J. y COL. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8: 1, pp. 66-77.

GALLEGO, S. (1997) Las funciones del tutor universitario. VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el curriculum*, Valencia, pp. 289-292.

GARCÍA, N.; ASENSIO, I.; CARBALLO, R.; GARCÍA, M. y GUARDIA, S. (2005) La tutoría universitaria ante el proceso

- de armonización europea, *Revista de Educación*, 337, pp. 189-210.
- GONZÁLEZ, M.; ÁLVAREZ, P.; CABRERA, L. y BETHENCOURT, J.T. (2004) Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. La Coruña. Galicia.
- GROTBERG, E. (2002) Nuevas tendencias en resiliencia, en A. MELILLO y E. N. SUÁREZ (Comp.) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, pp. 19-30 (Buenos Aires, Paidós).
- HEIKKILA, A. y LONKA, K. (2006) Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies, *Studies in Higher Education*, 31:1, pp. 99-117.
- LATIESA, M. (1992) *La deserción universitaria* (Madrid, CIS).
- LÁZARO, A. (1997) La acción tutorial de la función universitaria, en P. APOCADA y C. y C. LOBATO (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (Barcelona, Laertes).
- LEVY-GARBOUA, L. (1986) Selección e ineficacia en la enseñanza superior, en M. LATIESA (Comp.) *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad* (Madrid, MEC).
- LIGHTSEY, O. R. (2006) Resilience, meaning and well-being, *Counseling Psychologist*, 34: 1, pp. 96-107.
- LOBATO (eds) (2000) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (Barcelona, Laertes).
- LONGDEN, B. (2002) Retention rates – renewed interest but whose interest is being served?, *Research Papers in Education*, 17:1, pp. 3-29.
- LUJAN, J. y RESENDIZ, A. (1981) *Hacia la construcción de un modelo causal en el análisis de la deserción* (México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa).
- LYUBOMIRSKY, S.; KING, L. y DIENER, E. (2005) The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?, *Psychological Bulletin*, 131: 6, pp. 803-855.
- MARIENAU, C. y CHICKERING, A. W. (1982) Adult Development and Learning. *New Directions for experiential Learning, Building on Experiences in Adult Development*, 16, pp. 7-30.
- NOGUERA, J. (2001) La formación pedagógica del profesorado universitario, *Bordón*, 53:2, pp. 269-277.
- OZGA, J. y SUKHMANDAN, L. (1998) Undergraduate non-completion: Developing an exploratory model, *Higher Education Quarterly*, 52: 3, pp. 316-333.
- REIVICH, K. y GILLHAM, J. (2003) Learned optimism: the measurement of explanatory style, en S. J. LOPEZ y C. R. SNYDER (Ed) *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (pp. 57-74). (Washington, DC, American Psychological Association).
- SELIGMAN, M. E. (1990) *Learned optimist* (New York, Pocket Books).
- SELIGMAN, M. E. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000) Positive psychology: an introduction, *American Psychologist*, 55:1, pp. 5-14.
- SELIGMAN, M. E.; STEEN, T. A.; PARK, N. y PETERSON, C. (2005) Positive psychology progress: empirical validation of interventions, *American Psychologist*, 60:5, pp. 410-421.
- SELIGMAN, M. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000) Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55:1, pp. 5-14.
- SHMOTKIN, D. (2005) Happiness in the face of adversity: reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being, *Review of General Psychology*, 9:4, pp. 291-325.
- SINCLAIR, H. y DALE, T. (2000) *The effect of student tuition fees on the diversity of intake within a Scottish new university*. Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference, Cardiff University.
- SNYDER, C. R. (2002) Hope theory: rainbows in the mind, *Psychological Inquiry*, 13:4, pp. 249-275.
- TINTO, V. (1975) Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.
- TOJAR, J. C. y MATAS, A. (2005) El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 529-552
- UNESCO (2004) *World higher education database*, en <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>

VAUGHAN, S. C. (2000) *Half empty half full: the psychological roots of optimism* (New York, Harcourt, Inc.) V. C.: *La psicología del optimismo. El vaso medio lleno o medio vacío* (Barcelona, Paidós).

WASSERMAN, K. N. (2001) Psychological and development differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 3-A, 915.

YIP, M. C. W. y CHUNG, O. L. L. (2005) Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education Hong Kong, *Educational Research and Evaluation*, 11:1, pp. 61-70.

Resumen:

El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas

La deserción de los estudios se ha convertido en un tema importante para la investigación, dado que uno de los retos que tienen planteado la enseñanza universitaria, a nivel mundial, es la puesta en práctica de medidas encaminadas a paliar el efecto negativo de este problema, que afecta de manera directa no sólo a un elevado porcentaje de estudiantes por año, sino también a la propia institución universitaria. En este artículo se presenta una investigación realizada con estudiantes de las 39 titulaciones de la Universidad de La Laguna que habían iniciado sus estudios en el curso 1998-1999, con el objeto de determinar las causas del abandono o prolongación de los estudios. Las variables estudiadas se referían a las características psicoeducativas del alumnado, los hábitos de estudios, las características de la carrera y del profesorado y las características bio-socio-económicas.

Descriptores: Abandono y prolongación de los estudios; orientación universitaria.

Summary:

Dropout in university studies: determinant factors and preventives measures

The desertion of the studies has become a subject of special interest in the educational debate and is receiving a growing attention among researchers. Moreover, one of the important challenges the university community has at world-wide is the putting in practice of measures oriented to palliate the negative effect of this problem. This affects not only to a high percentage of students per year, but also to the own university institutions. In this article we present the results of a study made with students of the 39 degrees of the University of La Laguna, those who began their Master Degree in the academic year 1998-1999. The purpose of the study was to identify the causes of dropout or prolongation of university studies. The variables analyzed were students' psychoeducational traits, study habits of students, the degree features, teachers' features and students' bio-socio-economic traits.

Keys words: Dropout, university orientation.