

FRACASO Y ABANDONO UNIVERSITARIO

Percepción de los(as) estudiantes de Educación social de la Universidad de Castilla La Mancha

ESTHER PORTAL MARTÍNEZ / ENRIQUE ARIAS FERNÁNDEZ / JUAN LIRIO CASTRO / JOSÉ LUÍS GÓMEZ RAMOS

Resumen:

La preocupación por el fracaso y el abandono universitario se ha intensificado en las últimas décadas por el aumento de estudiantes, el interés por la mejora y la calidad educativa y por el importante papel que tiene la educación superior en el progreso económico y social. En este artículo, recogemos las principales líneas de investigación sobre el tema y presentamos un estudio de caso de tipo descriptivo y trasversal sobre el fracaso y abandono en el grado de Educación social (de la Universidad de Castilla La Mancha, España). Los objetivos son conocer las causas que motivan este fenómeno y las características que lo identifican y proponer líneas de mejora. Entre los resultados, destacamos la relación que hay entre fracaso y abandono con la situación económica, la motivación/vocación, el estado de salud y la participación en la vida universitaria.

Abstract:

Concern about failure and dropping out of higher education has intensified in recent decades due to the increased numbers of students, the interest in improvement and educational quality, and to the important role that higher education plays in economic and social progress. This article compiles the main lines of research on the topic and presents a descriptive, cross-sectional case study on failure and dropping out of the major in Social Education at Universidad de Castilla in La Mancha, Spain. The objectives are to identify the causes behind the phenomena and the identifying characteristics, and to improve lines of improvement. The results show the relation of failure and dropping out with the economic situation, motivation/vocation, health, and participation in university life.

Palabras clave: fracaso escolar; abandono escolar; educación superior; estudiantes; factores de riesgo.

Keywords: academic failure; dropping out; higher education; students; risk factors.

Esther Portal Martínez (ORCID: 0000-0002-0958-4095), Enrique Arias Fernández (ORCID: 0000-0002-9414-8676), Juan Lirio Castro (ORCID: 0000-0002-1467-2233): profesores de la Universidad de Castilla La Mancha, Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. Avda. Real Fábrica de Seda, s/n, 45600, Talavera de la Reina, Toledo, España. Autora para correspondencia: CE: esther.portal@uclm.es

José Luis Gómez Ramos (ORCID: 0000-0003-3341-0033): profesor de la Universidad de Castilla La Mancha, Facultad de Educación de Albacete. Albacete, España.

Introducción

La educación superior tiene un papel fundamental en la innovación, el desarrollo, el bienestar social y el crecimiento económico. A esto se suma que la tecnología digital ha acelerado los cambios en el mundo del trabajo y, como resultado, se requieren cada vez más personas con una alta cualificación, con capacidad crítica y creativa; competentes para gestionar información compleja, utilizar de forma inteligente los recursos y comunicarse con eficacia (Eurostat, 2020).

En 2017, en la Unión Europea, según el informe *Tertiary education statistics* (Eurostat, 2020) había 19.8 millones de estudiantes¹ realizando educación terciaria (54% mujeres), de ellos, el 61% cursaba un grado, el 27.7% un máster y el 3.8% doctorado. La presencia de las mujeres era mayoritaria en los estudios de grado (53.4%) y de máster (57.1%), pero no en doctorado (47.9%). El gasto público medio, destinado en 2016 a la educación terciaria en la Unión Europea (UE) fue del 1.23% del producto interno bruto (PIB), aunque destacaban países como Dinamarca (2.4%), Suecia (1.9%), y Finlandia, Países Bajos y Austria (1.8%) (Eurostat, 2020). A bastante distancia de estos países, y por debajo de la media de la UE, España solo invirtió el 1% del PIB.

La Estrategia Europea 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Comisión Europea, 2010), fija como objetivo lograr que, como mínimo, el 40% de las personas con edades comprendidas entre 30 y 34 años finalicen estudios superiores. Por tanto, no basta con promover la llegada de estudiantes a la universidad, es necesario mejorar los resultados y conocer las causas del abandono temprano para implementar estrategias de solución.

España ha mejorado mucho las cifras de acceso a la universidad y ya alcanza el 45.4% de los jóvenes menores de 25, pero la tasa de graduación es solo del 32.9% (la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es de 47.7 y 38.5%, respectivamente). El 33% no termina el grado en que inició la etapa de educación superior, de estos estudiantes, el 21% abandona y el 12% cambia de titulación (Pérez y Aldás, 2019). Se estima que alrededor de 125,000 alumnos abandonan después de uno o varios cursos, lo que implica unas pérdidas anuales de 974 millones de euros (Pérez y Aldás, 2019). A esto hay que sumar los gastos que asumen los estudiantes y sus familias en matrículas, en libros y material, transporte, manutención y alojamiento.

Además, la problemática del fracaso conlleva situaciones de estrés y ansiedad para los propios alumnos y sus familias e, incluso, un aumento de la conflictividad intrafamiliar, en tanto que las consecuencias se extienden en el tiempo porque limitan las aspiraciones y oportunidades laborales.

La preocupación por el abandono y el fracaso en la educación superior no es un tema novedoso. Pero se ha intensificado en las últimas décadas a raíz del incremento de alumnos, de la importancia que ha adquirido esta formación para el progreso económico y social, y del interés por la mejora constante y la preocupación por la calidad educativa (Alvarado Guerrero, Vega Valero, Cepeda Islas y Del Bosque Fuentes, 2014; Alonso y Lobato, 2005; López Villafaña, Beltrán Solache y Pérez Chávez, 2014; Garbanzo Vargas, 2017; Vidales, 2009; Villar Aguilés, Manuel Vieira, Hernández i Dobon y Nunes de Almeida, 2012). Los índices de fracaso y abandono son un indicador de calidad de las universidades, y llama la atención que los países más desarrollados presentan menores tasas de abandono y niveles más altos de inclusión (Colás Bravo, 2015).

Contexto y conceptualización del fracaso y el abandono en la universidad

Desde la década de los setenta del pasado siglo, uno de los aspectos en los que se han centrado las reformas universitarias, tanto en Estados Unidos como en Europa, ha sido el cambio de paradigma clásico de una educación superior destinada a las élites y de acceso restringido, a un modelo de acceso universal acorde con las necesidades y reivindicaciones sociales y los requerimientos del mercado de trabajo (Benfeld, 2017). Desde entonces, las políticas universitarias han promovido un acceso lo más abierto posible para lograr unas tasas de participación elevadas (Belvis Pons, Moreno Andrés y Ferrer Julià, 2009). La llegada masiva de estudiantes conlleva un aumento significativo de la diversidad y obliga a la institución universitaria a ofrecer la oportunidad real de continuar y finalizar los estudios en ella. Sin embargo, aunque se han introducido cambios, por ejemplo, metodológicos, no se ha puesto suficiente interés en el seguimiento del alumnado ni en realizar los ajustes necesarios para asegurar su éxito (Belvis Pons, Moreno Andrés y Ferrer Julià, 2009). El problema del abandono y la falta de eficacia del sistema es una cuestión que preocupa en la mayoría de los países (López Villafaña, Beltrán Solache y Pérez Chávez, 2014). Y, aunque es una problemática que ha sido

ya abordada (Trow, 1973; Johnson, 2010; Soria y Zúñiga, 2014), las instituciones universitarias deben poner aún más esfuerzos en enfrentar el bajo rendimiento académico y el abandono (Abarca Rodríguez y Sánchez Vindas, 2005).

Las universidades suelen cuantificar el éxito y el fracaso a través de indicadores como las tasas de: abandono, promoción, rendimiento, idoneidad, graduación, duración media, cambio de estudios o la nota media del expediente (Ministerio Ciencia, Innovación y Universidades, 2019). Sin embargo, no hay una única definición de fracaso. En general, se entiende por fracaso la dificultad de conseguir los objetivos educativos de cada etapa. Pero, en el tramo universitario, se relaciona con el bajo rendimiento, la repetición de asignaturas o de cursos, el abandono de la carrera, la inadaptación, la baja calidad de la enseñanza, etcétera (Aparicio, 2012), aunque hay un relativo consenso en equiparar fracaso con abandono de los estudios, los suspensos, el retraso académico o el arrastre de asignaturas (Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008).

Alvarado Guerrero *et al.* (2014) matizan que el abandono de los estudios superiores no está motivado necesariamente por un bajo rendimiento y que se deben incluir otras causas como, por ejemplo, el cambio de carrera en la misma institución o en otra o la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo por presiones económicas (Donoso y Schiefelbein, 2007). Las causas del abandono también estarían relacionadas con una inadecuada integración social en la vida universitaria marcada por la relación y vínculos afectivos con los profesores y los compañeros, la participación en actividades y en grupos universitarios (Bernardo, Esteban, Fernández, Cervero, 2016).

En general, es difícil conceptualizar el fracaso y el abandono educativo. Esto se puede explicar porque se trata de un fenómeno complejo de carácter multidimensional en el que influye una gran diversidad de variables y factores como el rendimiento académico, el autoconcepto, el retraso académico, los aspectos académicos, los didácticos, las cuestiones económicas, las políticas educativas, etcétera (Alonso y Lobato, 2005; Aparicio, 2012; Capelari, 2009; Contreras *et al.*, 2008; Garbanzo Vargas, 2007; López Villafañea, Beltrán Solache y Pérez Chávez, 2014; Noriega y Angulo Arjona, 2011; Pompa, Ponz, Rama y Ríos, 2003; Sarubbi De Rearte y Castaldo, 2013; Vidales, 2009).

Factores que inciden en el fracaso y el abandono universitario. Hacia una visión integradora

El éxito o el fracaso escolar son fenómenos complejos en los que influyen múltiples factores que se interrelacionan entre sí (Alvarado Guerrero *et al.*, 2014; Aparicio, 2012). La investigación desarrollada ha prestado mayor o menor atención a determinadas variables dando lugar al enfoque sociológico, el psicológico, el economicista, el organizacional y el interaccionista (Braxton, Milem y Shaw, 2000).

González Tirados (1985), desde una perspectiva sistémica, estructura estos factores en función de tres sistemas que se relacionan y que tienen que ver con variables del alumno, de la institución y de la sociedad:

- Las variables personales: agrupan multitud de variables como las aptitudes, las habilidades, las actitudes, el estilo de aprendizaje, la insuficiencia de preparación y conocimientos previos, el rendimiento anterior, los intereses, la dedicación, el esfuerzo, la motivación, las expectativas, la atribución causal y el locus de control, el autoconocimiento, la autopercepción, la autoestima, la madurez, los rasgos de personalidad, el control de la ansiedad y del estrés, etcétera (Abarca Rodríguez y Sánchez Vindas, 2005; Bojórquez Díaz, Sotelo Castillo y Serrano Encinas, 2011; Brown, Gray y Ferrara, 2005; Contreras *et al.*, 2008; Esteban, Bernardo, Rodríguez-Muñiz, 2016; Garbanzo Vargas, 2017; Sarubbi De Rearte y Castaldo, 2013).
- Las variables institucionales: abarcan el sistema de selección del alumnado, la complejidad de los estudios elegidos, la relación estudiante-profesor, las metodologías educativas y los sistemas de evaluación, la calidad docente, las condiciones y los recursos institucionales (equipamientos, infraestructuras y tecnologías), los servicios de apoyo y seguimiento, el ambiente estudiantil, la oferta de grupos institucionales, los sistemas de becas, la financiación y las ayudas al estudio, la forma de funcionamiento (presencial, a distancia, en línea), la titularidad pública o privada de la entidad, etcétera (Bartual Figueras y Poblet Farrés, 2009; Chen, 2008; Garbanzo Vargas, 2017; Goldenhersh, Coria y Saino, 2011; Jensen, 1981; Pérez y Aldás, 2019).
- Las variables sociales: referidas al entorno familiar, el nivel educativo de los progenitores o tutores del estudiante, las diferencias sociales,

culturales o étnicas, el contexto socioeconómico, las relaciones con los compañeros y los profesores, la integración previa a la entrada a la universidad y, una vez dentro de ella, la participación en grupos institucionales y en la actividad universitaria (Abelló, Díaz, Pérez, Almeida *et al.*, 2012; Cervero-Fernández, Bernardo, Esteban, Tuero *et al.*, 2017; Corominas, 2001; Di Pietro, 2006; Donoso y Schiefelbein, 2007; Garbanzo Vargas, 2017).

Hallazgos, enfoques y tipologías de investigaciones desarrolladas

Es notable la investigación desarrollada y publicada sobre el éxito, fracaso y abandono fruto de la democratización de la universidad y, en el caso de la Unión Europea, por la necesidad de cumplir con los requisitos de calidad que implica la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Recogemos algunos estudios que ponen el énfasis en las variables más repetidas. En general, destacan las investigaciones de corte cuantitativo (Noriega y Angulo Arjona, 2011) frente a las cualitativas o mixtas. Y, aunque es un fenómeno multicausal, predomina el estudio de las variables explicativas que tienen que ver con el alumno, el contexto institucional y las metodologías docentes.

Contreras *et al.* (2008) realizaron un estudio con 38 estudiantes de Psicología que participaban en un programa de apoyo y seguimiento académico. Se centraron en variables relacionadas con el alumno (motivación, manejo de las emociones, capacidad de atención, gestión del tiempo y dedicación al estudio, etc.) e incluyeron otras de carácter social como la relación con amigos y la existencia de dificultades familiares. Encontraron que había relación entre niveles bajos en las variables personales (desmotivación, inestabilidad, técnicas de estudios inadecuadas...) y bajo rendimiento; también, que influían las variables familiares y el que no hubieran recibido una adecuada orientación profesional.

En esta misma línea, Alonso y Lobato (2005), en su trabajo con 180 sujetos, concluyeron que los alumnos universitarios con baja actividad lectora, dificultades para planificar su tiempo de estudio o problemas emocionales o afectivos, como ansiedad, tienen mayor riesgo de fracaso. Bojórquez Díaz, Sotelo Castillo y Serrano Encinas (2011) incluyen la variable responsabilidad e identifican que puede actuar como una de las principales causas del fracaso, puesto que cursar una carrera requiere mayor grado de responsabilidad, además de habilidades cognitivas e interpersonales.

La mayoría de las investigaciones (Ghonsooly, Ghazinadeh, Ghazanfari y Ghabanchi, 2015) coinciden en que el rendimiento académico mejora cuando la atribución de los resultados que hacen los estudiantes se relaciona con factores como el esfuerzo y el uso de estrategias de estudio apropiadas, en lugar de atribuirlo a causas externas.

Belvis Pons, Moreno Andrés y Ferrer Julià (2009), en su investigación con 2,476 estudiantes, revelan que la dedicación y la motivación son clave para explicar el rendimiento. En tanto, Soria y Zúñiga (2014) consideran que el rendimiento previo a la etapa universitaria, los años de desfase y la preferencia de la carrera funcionan, en cierta medida, como predictores de éxito o fracaso en la educación superior.

López Villafaña, Beltrán Solache y Pérez Chávez (2014), en un trabajo con 147 sujetos, coinciden con Contreras *et al.* (2008) en relacionar la falta de orientación vocacional y el bajo rendimiento académico. Y encuentran que los problemas económicos son la principal causa de la deserción.

Entre los estudios que abordan las dificultades académicas está el de Sarubbi De Rearte y Castaldo (2013). Ellos encuentran que no lograr entender a los profesores, soportar clases aburridas, la excesiva carga de trabajo, el apremio de las entregas y la presión de superar con éxito los estudios funcionan como estresores, crean un ambiente de trabajo tenso y agobiante y generan agotamiento que repercute negativamente en los resultados. Álvarez Pérez y López Aguilar (2011), en su trabajo con 524 estudiantes, hallan que el poco atractivo de las metodologías y de las dinámicas de las clases, así como la escasa utilidad de las tutorías, inciden en el absentismo que, al mismo tiempo, se relaciona con bajos resultados. Por el contrario, Bartual Figueras y Poblet Farrés (2009) asocian la asistencia continua a clase con mejores resultados. También señalan que los métodos de estudio que combinan el trabajo individual y grupal mejoran sustancialmente los resultados y destacan la importancia de fomentar los hábitos de estudio, realizar actividades complementarias, un sistema de evaluación continua y seguimiento.

Alvarado Guerrero *et al.* (2014), en otro trabajo con 41 universitarios de Psicología, atribuyen los peores resultados a las dificultades de compresión conceptual y metodológica de los contenidos, a la incapacidad de vincular la teoría con la práctica y al bajo dominio de las estrategias de autorregulación.

Por último, en el trabajo de Yilmaz y Kahyalar (2017) los estudiantes coincidían en señalar más de una causa del fracaso como el esfuerzo, el ambiente, los intereses, la capacidad o la suerte. Sin embargo, se apreciaba una tendencia en identificar la complejidad de la tarea y el entorno como principales causas. Señalaban también la dificultad de los exámenes y la divergencia entre los contenidos trabajados en clase y lo que después se plantea en ellos. Los alumnos que presentaban un locus de control externo hacían una atribución externa e incontrolable del fracaso. Este hallazgo coincide con las investigaciones de Linder y Janus (1997), Augoustinos (2005), Boruchovitch (2004), Brown, Gray y Ferrara (2005), entre otros.

¿Qué se puede hacer ante el fracaso y el abandono?

Se constata cierta escasez de propuestas y de estudios que traten el abordaje del fracaso y abandono universitario y los problemas que generan. Sin embargo, Contreras *et al.* (2008) y Abarca Rodríguez y Sánchez Vindas (2005) manifiestan que las instituciones universitarias deben preocuparse por cómo afrontar la problemática del bajo rendimiento académico. Alvarado Guerrero *et al.* (2014) proponen incorporar cursos extracurriculares para fomentar hábitos de estudio y autorregulación, la tutoría individual o grupal y los cursos virtuales, entre otros. En la importancia otorgada al tutor y su rol, coincide Capelari (2009), al entenderla como una herramienta para dar respuesta al fracaso universitario. Álvarez Pérez y López Aguilar (2011) apuntan a jornadas de recepción, planes de tutorías institucionales, programas de orientación para la transición, etcétera, para mejorar la motivación y compromiso de los estudiantes. Por último, Belvis Pons, Moreno Andrés y Ferrer Julià (2009) proponen una adecuada orientación vocacional y la preparación académica (hábitos de estudio) como garantes del éxito en la universidad.

En general, todas las propuestas que tratan el fracaso y abandono universitario giran en torno a acciones pedagógicas de tutoría, seguimiento, refuerzo académico y orientación educativa y profesional, que requieren de un esfuerzo extra de los docentes (García Ortiz, López de Castro Machado y Rivero Frutos, 2014). Por todo, consideramos que se debería seguir insistiendo en las medidas tradicionalmente adoptadas y, a la vez, plantear acciones de innovación y mejora orientadas a superar estos problemas.

Metodología

En 2015, último año para el que la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM) ha publicado datos, el grado de Educación social presentaba una tasa de abandono en el curso 2010-2011 del 37.19% y, aunque las tasas de eficiencia y de rendimiento eran elevadas (92.69%) en el curso 2014-2015, se observaba un descenso en los resultados con respecto a cursos anteriores. Por ello, consideramos interesante indagar qué podría estar motivando una tasa tan alta de abandono y ofrecer algún tipo de respuesta para paliarlo.

El trabajo que presentamos es un estudio de caso de tipo descriptivo y transversal realizado en el grado de Educación social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina (UCLM). El objetivo general de la investigación era indagar las causas del fracaso y abandono del alumna-
do en este título. En cuanto a los objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- 1) Conocer el perfil sociodemográfico de la muestra objeto de estudio.
- 2) Describir las características principales del fracaso y abandono escolar en el grado de Educación social en la Facultad de Ciencias Sociales.
- 3) Indagar las posibles recomendaciones de mejora para disminuir el fracaso y abandono.

Para ello, hemos utilizado una metodología cuantitativa donde se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* a partir de la revisión bibliográfica y del análisis de los elementos fundamentales que influyen en el fracaso y el abandono escolar. Este cuestionario, compuesto por 28 preguntas, se estructura en dos partes. La primera incluye cuatro preguntas, tres ce-rradas y una abierta, se recogen los datos sociodemográficos (sexo, edad, curso y domicilio). La segunda, con 23 preguntas cerradas y una abierta, aborda cuestiones relacionadas con algunas de las variables que influyen en el fracaso y abandono de los estudios universitarios. En concreto, el nivel socioeconómico, la percepción del estado de salud, el nivel de adap-tación a la institución, las experiencias personales vividas, las necesidades educativas, las relaciones sociales universitarias, la participación univer-sitaria, la dedicación académica, el abandono escolar, el fracaso escolar, las dificultades académicas y las propuestas de mejora. Este instrumento, de carácter autoadministrado, se aplicó en los cuatro cursos del grado de Educación social en mayo de 2015.

Para el análisis de los datos obtenidos, hemos utilizado el programa informático SPSS Statistics v24. Los estadísticos descriptivos que se han manejado son la tabla de frecuencia, las tablas cruzadas, utilizando el Chi Cuadrado para determinar el nivel de significación estadística entre las variables y el análisis de varianza (ANOVA) para ver si hay diferencias de medias.

Análisis de resultados

En el estudio participaron 90 alumnos, el 42.2% cursaba primero, el 16.7% segundo, el 24.4% tercero y, al igual que el segundo, el 16.7% cursaba cuarto. La muestra estaba compuesta mayoritariamente por mujeres (85.4%), algo representativo y esperable, pues coincide con los datos de matriculación en Educación social. El rango de edad iba de 18 a 56 años. Y, aunque fundamentalmente tenían entre 18 y 22 años y la media era de 23.37, destaca que el 25.8% del alumnado tenía más de 22 años.

En relación con el lugar de residencia, el 67.2% de los encuestados vivía compartiendo piso; el 8.6%, en residencias de estudiantes, y el 13.8%, en el hogar familiar. El mayor porcentaje se alojaba fuera del hogar familiar porque provenía de lugares alejados a Talavera de la Reina, municipio donde se ubica la Facultad.

Cuando se preguntó a los estudiantes por la situación económica, el 63.2% dijo contar con recursos suficientes para costearse los gastos universitarios, pero no era así para el 36.7%, un porcentaje lo suficientemente significativo como para ser considerado como una causa de abandono y fracaso escolar universitario. Según reflejan los resultados, las familias, fundamentalmente, sufragaban los gastos derivados de los estudios (86.7%) y solo el 11.1% de los alumnos era autosuficiente.

Es importante analizar la motivación para elegir el grado de Educación social por si esto implicase un desinterés que derivase en abandono/fracaso. La elección de estos estudios para algo más de la mitad del alumnado (53.3%) fue vocacional, pero un importante porcentaje (37.8%) alegaba otros motivos como la facilidad de acceso, el tener una nota de acceso baja o la cercanía al domicilio familiar.

En la investigación hemos tenido en cuenta la salud porque puede ser un condicionante a la hora de abandonar los estudios universitarios y una variable que puede influir en la asistencia, el rendimiento, las relaciones sociales y en la participación e integración en la vida universitaria. En

general, el alumnado percibía su estado de salud personal como bueno (68.9%) o muy bueno (16.7%), pero el 14.4% lo consideraba regular, malo o muy malo y el 36.6% de ellos refería problemas psíquicos. Por tanto, la salud podría estar interfiriendo y explicar, en parte, la tasa de abandono y fracaso en el grado.

La mayoría consideraba adecuada o muy adecuada (92.2%) su adaptación social a la vida universitaria y el resto la catalogaba de poco adecuada, pero nadie la calificaba de inadecuada. La situación es parecida en el caso de la adaptación académica, donde el 10% de los alumnos la valoraba como poco adecuada y el resto de adecuada o muy adecuada. En el análisis de la convivencia en el entorno estudiantil, el 9.7% señalaba haber padecido indiferencia, el 6.5% haber sufrido algún tipo de situación traumática, el 3.2% cierta forma de discriminación y 1.1% algún tipo de maltrato. La valoración general que los estudiantes hacían del ambiente universitario era buena o muy buena (83.3 y 4.4%, respectivamente), pero hay un 12.2% que lo consideraba malo o muy malo. Por tanto, la convivencia y el clima son positivos, pero hay margen de mejora.

Respecto de la relación con los docentes, para el 85.6% del alumnado era buena y para el 13.3%, muy buena, solo el 1.1% la calificaba de mala. Aún son mejores los resultados cuando se les preguntaba por la relación entre el propio alumnado: para el 34.4% era muy buena y para el resto (65.6%), buena.

En cuanto a la participación en grupos u organizaciones durante los estudios universitarios, el 61% decía haber participado activamente, frente a un 39% que no. El 24.5% señalaba haber formado parte de grupos académicos, el 23.1% en aquellos de índole social, el 9.1% en deportivos, el 7.7% culturales, el 6.3% políticos y el 2.8% de índole religioso. Se aprecia que la participación se concentraba en grupos de carácter académico y social, y que una parte considerable de los entrevistados eran activos en varias organizaciones al mismo tiempo.

También se analizó la participación en actividades universitarias y se encontró que el 45.8% del alumnado de Educación social solía asistir con frecuencia a las reuniones de estudiantes, lo que refleja sentido de pertenencia al grupo e interés por las cuestiones académicas. El taller de cine fue la segunda actividad más realizada con un 25.3%, seguida de la asistencia a las jornadas de acogida (24.1%). Las actividades con menos seguimiento fueron las jornadas deportivas (3.6%) y el club de lectura (1.2%).

Del análisis de los aspectos propiamente académicos, la mayoría del alumnado consideraba adecuado el tiempo dedicado al estudio (53.3%), mientras un 40% lo valoraba como insuficiente o muy insuficiente. Cuando se le preguntó por la regularidad en la asistencia a clase, el 92.2% decía que su nivel de asistencia era alto y muy alto, y el resto reconocía que era bajo o muy bajo. Un porcentaje significativo (36.7%) había considerado la posibilidad de abandonar los estudios de Educación social por diversas razones (tabla 1) como: la escasez de recursos económicos (45.4%), tener que hacerse cargo de algún familiar (15.8%), la posibilidad de cambiar el modelo educativo y pasar del grado estructurado en cuatro años al modelo 3+2 (12.5%), la dificultad de superar alguna asignatura o de defender el trabajo de fin de grado (TFG) (9.9%), conseguir la certificación B1 en una segunda lengua (5.3%), falta de motivación (3.3%) o motivos personales (2.6%). Sorprende que solo el 5.3% no se hubiera planteado abandonar en ningún momento.

TABLA 1

*Motivos de abandono universitario.**Respuesta múltiple. Porcentajes*

Motivos para abandonar el grado		
Escasez de recursos económicos		45.40
Cargas familiares		15.80
Cambio en el modelo del sistema educativo universitario 3+2		12.50
Dificultad para superar alguna asignatura o TFG		9.90
No abandonaría los estudios en ningún caso		5.30
Dificultad para superar el B1		5.30
Falta de motivación		3.30
Motivos personales		2.60
Total		100.00

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

El 75.6% de los estudiantes conocía a compañeros que abandonaron la carrera, y al preguntarles por las causas (tabla 2), lo atribuyeron a la escasez de recursos económicos (42.4%) y a la dificultad de superar alguna asignatura o TFG (28.3%). Ambas razones están relacionadas porque repetir una asignatura conlleva un incremento considerable del coste de segundas y sucesivas matrículas. Esto perjudica sobre todo al alumnado con menores niveles económicos y avala la teoría de la exclusión del ámbito educativo de las capas más pobres de la sociedad.

TABLA 2

*Causas atribuidas al abandono de compañeros.
Respuesta múltiple. Porcentajes*

Causas de abandono de otros	Escasez de recursos económicos	42.40
	Cargas familiares	5.40
	Cambio en el modelo del sistema educativo universitario 3+2	3.30
	Dificultad para superar alguna asignatura o TFG	28.30
	Dificultad para superar el B1	5.40
	Otras	2.20
	Problemas personales	10.90
	Excesiva carga de trabajo académico	2.20
Total		100.00

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

El 30% tenía asignaturas suspensas, prácticamente uno de cada tres, por lo que se puede hablar de un cierto fracaso escolar universitario que aumenta el riesgo de abandono, bien por motivos económicos o por sentirse incapaces de superar los contenidos del grado.

Los aspectos académicos donde el alumnado encontraba mayor dificultad eran la presentación y defensa del trabajo de fin de grado que para el 89.6% implicaba mucha o bastante dificultad, mientras que para el 10.4% poca o nada (tabla 3).

TABLA 3

Valoración del grado de dificultad del TFG. Porcentaje

Grado de dificultad del TFG	Mucho	42.90
	Bastante	46.80
	Poco	9.10
	Nada	1.30

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Con respecto al grado de dificultad para obtener el certificado de idiomas B1 (fundamentalmente inglés), el 75.9% contestó “bastante” y “mucho”, mientras que el 24.1% “poco o nada” difícil (tabla 4). En cuanto al número de asignaturas, la opinión está dividida: para el 56.8% no suponía ninguna dificultad, pero para el 43.2% implicaba bastante.

TABLA 4

Valoración del grado de dificultad para la obtención del B1. Porcentajes

Grado de dificultad del B1	Mucho	30.1
	Bastante	45.8
	Poco	20.5
	Nada	3.6
	Total	100

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Donde encontramos mayor unanimidad es en la gran dificultad que los estudiantes (casi el 79%) atribuían al número de trabajos para superar con éxito el grado (tabla 5). Otras cuestiones que se han abordado en el cuestionario es la asistencia a clase, que para el 23.8% resultaba ser un inconveniente y también lo era (47%) el contenido propio de las asignaturas. Por tanto, la preparación del TFG, la obtención del B1, el exceso de

trabajos y el número de asignaturas suponen una gran dificultad, mientras que la asistencia a clase o el contenido de las asignaturas tiene menor impacto en la dificultad.

TABLA 5

Grado dificultad de los trabajos académicos. Porcentajes

Grado de dificultad trabajos académicos	Mucho	36.5
	Bastante	42.4
	Poco	20
	Nada	1.2
	Total	100

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

En cuanto a la metodología de las clases, el 83.3% la consideraba adecuada y muy adecuada y un 16.7% poco adecuada. En ningún caso se valoró como inadecuada. Algunas de las asignaturas, a juicio de los encuestados, resultaban más difíciles: Pedagogía social I (42.5%), Diseño y evaluación de proyectos socioeducativos (14.4%) y Didáctica general (9.2%). Como segunda asignatura con mayor dificultad aparecían: Psicología social II (15.9%), Diseño y evaluación de proyectos socioeducativos (14.6%), Pedagogía social I (13.4%) y Didáctica general (12.2%). Y, como tercera opción, Diseño y evaluación de proyectos socioeducativos (15.6%), Didáctica general (13%), Pedagogía social I y Psicología social (10.4% ambas). Como se puede observar, había bastante consenso entre los alumnos, pues se repiten las mismas asignaturas en las tres opciones: Pedagogía social I, Diseño y Evaluación de proyectos socioeducativos y Didáctica general.

Para facilitar el aprendizaje en las materias más difíciles, los alumnos propusieron realizar (tabla 6) tutorías personalizadas (35.1%), grupos de estudio presencial (27.9%), mediación de alumnos mentores (18.9%) y grupos de estudio virtual (10.8%). Solo el 0.9%, precisaba adaptación del contenido. El hecho de que la tutoría personalizada fuese la opción mayoritaria puede apuntar a que necesitarían mayor comprensión del contenido de las asignaturas.

TABLA 6

Iniciativas propuestas para un mejor aprendizaje. Respuesta múltiple. Porcentajes

Iniciativas de aprendizaje	Grupos de estudio virtual	10.80
	Grupos de estudio presencial	27.90
	Alumnado mentor	18.90
	Tutoría personalizada con el tutor asignado	35.10
	Otras	1.80
	Metodologías activas	4.50
	Adaptación del contenido	0.90
Total		100.00

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

También se encontró una correlación significativa entre la percepción del *estado de salud* durante el curso y el hecho de tener *asignaturas pendientes* de otros cursos (tabla 7). Aquellos que consideraban tener un mal estado de salud tendían a arrastrar asignaturas pendientes. Por el contrario, entre aquellos con buena salud, disminuía considerablemente el número de asignaturas pendientes. Por tanto, esta variable podría estar influyendo en el hecho de suspender y arrastrar asignaturas de un curso para otro.

TABLA 7

Correlación entre percepción del estado de salud y asignaturas pendientes

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.289*	4	0.006
Razón de verosimilitud	15.533	4	0.004
Asociación lineal por lineal	6.019	1	0.014

*7 casillas (70.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .30.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Otra relación significativa se produce entre el tiempo dedicado al estudio y haber considerado en alguna ocasión abandonar los estudios (tabla 8). El porcentaje de alumnos que se han planteado abandonar es más alto entre quienes creen dedicar tiempo insuficiente. Y es que cuanto menor es la dedicación aumenta la probabilidad de fracasar académicamente y de abandonar.

TABLA 8

Correlación entre el tiempo dedicado al estudio y haber considerado abandonar el grado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.393*	3	0.004
Razón de verosimilitud	13.52	3	0.004
Asociación lineal por lineal	12.238	1	0

*4 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.83.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Por último, se observa que la variable *curso* se relacionaba significativamente con *tener asignaturas pendientes* (tabla 9). Los estudiantes de primero tenían un número más elevado de asignaturas pendientes, en este caso del primer cuatrimestre, y descendían según avanzaban los cursos.

TABLA 9

Correlación entre las variables curso y tener asignaturas pendientes

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.454*	3	0.002
Razón de verosimilitud	15.292	3	0.002
Asociación lineal por lineal	8.617	1	0.003

*2 casillas (25.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4.23.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

El análisis de la varianza (ANOVA) confirma la fortaleza de la diferenciación de los grupos (tabla 10). Aquellos que *consideraron en algún momento abandonar el grado de Educación social* se relacionaba con la percepción de haber dedicado poco tiempo al estudio, la escasa motivación a la hora de elegir esta disciplina, el haber vivido experiencias decisivas y la tenencia de asignaturas pendientes de otros años. Por tanto, habría que trabajar sobre estas variables para prevenir el abandono.

TABLA 10

Análisis de la varianza de la variable consideración de abandonar el grado

ANOVA		Suma de cuadrado	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Consideración de abandonar el grado						
Haber vivido algunas experiencias decisivas 1	Intergrupos	29.949	1	29.949	4.779	0.032
	Intragrupos	538.915	86	6.266		
	Total	568.864	87			
Motivación para elegir Educación social	Intergrupos	30.950	1	30.950	9.134	0.003
	Intragrupos	298.172	88	3.388		
	Total	329.122	89			
Percepción sobre el tiempo dedicado al estudio	Intergrupos	5.966	1	5.966	14.030	0.000
	Intragrupos	37.423	88	0.425		
	Total	43.389	89			
Situaciones para abandonar los estudios universitarios 2	Intergrupos	15.012	1	15.012	4.452	0.041
	Intragrupos	141.624	42	3.372		
	Total	156.636	43			
Tenencia de asignaturas pendientes de otros cursos	Intergrupos	1.080	1	1.080	5.319	0.024
	Intragrupos	17.059	84	0.203		
	Total	18.140	85			

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Ocurre lo mismo si tomamos *tenencia de asignaturas pendientes* como variable dependiente cuyo análisis de varianza arroja que era significativa con pertenecer a cursos superiores, percibir un estado de salud negativo, tener dificultades para la obtener el B1 en un idioma extranjero y valorar que había mucha carga de trabajo. Al mismo tiempo, era el grupo que había considerado abandonar la disciplina en algún momento.

TABLA 11

*Análisis de la varianza de la variable tenencia de asignaturas pendientes***ANOVA**

Tenencia de asignaturas pendientes		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Curso	Intergrupos	11.314	1	11.314	9.477	0.003
	Intragrupos	100.279	84	1.194		
	Total	111.593	85			
Consideración del estado de salud personal durante los estudios universitarios	Intergrupos	1.732	1	1.732	6.402	0.013
	Intragrupos	22.722	84	0.270		
	Total	24.453	85			
Causas de abandono de otros estudiantes 1	Intergrupos	26.284	1	26.284	4.478	0.038
	Intragrupos	369.778	63	5.869		
	Total	396.062	64			
Grado dificultad B1	Intergrupos	3.193	1	3.193	5.144	0.026
	Intragrupos	47.795	77	0.621		
	Total	50.987	78			
Grado dificultad cantidad de trabajos	Intergrupos	2.924	1	2.924	5.336	0.024
	Intragrupos	43.298	79	0.548		
	Total	46.222	80			
Consideración de abandonar los estudios en alguna ocasión	Intergrupos	1.181	1	1.181	5.319	0.024
	Intragrupos	18.645	84	0.222		
	Total	19.826	85			

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Discusión

En el grado de Educación social (UCLM), la mayoría del alumnado son mujeres (85%). Llama la atención que el 26% tenga más de 22 años y es que hay un pequeño grupo con más edad que retoma sus estudios y hace que se eleve el rango hasta los 56 años. En términos generales, dependen de sus familias para sufragar los gastos universitarios (87%). Mayoritariamente, viven fuera del hogar familiar y se alojan en pisos compartidos o en residencias estudiantiles (76%).

Nos parece significativo, y puede ser un problema, que un alto porcentaje de alumnos (38%) elija por cercanía al domicilio o por los bajos requisitos de acceso el grado de Educación social y no por vocación. Este hecho puede estar relacionado con una baja motivación hacia el título y una menor dedicación e implicación en los estudios, que podría derivar en fracaso y abandono (López Villafañá, Beltrán Solache y Pérez Chávez, 2014; Contreras *et al.*, 2008). Aunque el 86% percibe tener buena salud, preocupa que el 37% reconozca haber tenido algún problema psíquico. Creemos que es importante tener en cuenta esta cuestión para poder mejorar los mecanismos de atención personalizada y los servicios de apoyo psicológico de los que dispone la institución; también para promover, aún más, la relación cercana entre profesores y alumnos dada la influencia que la salud tiene en el éxito y el fracaso escolar (Alonso y Lobato, 2005).

En cuanto a la adaptación e integración en la vida universitaria, se aprecia que, en general, es buena, pues solo el 8% expresa alguna dificultad para adaptarse a la institución y el 10% a la vida académica. Además, los estudiantes valoran muy positivamente la relación con los docentes y con los compañeros. Sin embargo, hay un 21% que ha experimentado algún tipo de indiferencia, discriminación, e incluso alguna situación de maltrato, y el 12% cree que el ambiente de convivencia general es malo o regular. Por ello, sería importante mejorar el sistema de acogida, los mecanismos de seguimiento –como las tutorías– y realizar actividades que fomenten el encuentro y el conocimiento mutuo. También sería interesante potenciar los procesos de comunicación con los delegados y los representantes de alumnos para tener constancia de posibles incidentes y abordarlos, tanto para valorar espacios de mejora en la adaptación, el trato y la convivencia, como prevenir posibles dificultades.

En los resultados se aprecia que, aunque hay una buena participación en grupos académicos y en actividades sociales, hay un 39% de alumnado que

permanece al margen. Dada la relación positiva entre la participación en la vida universitaria con el menor riesgo de fracaso y abandono (Cervero-Fernández *et al.*, 2017), habría que promover la implicación y ampliar la oferta de actividades culturales y deportivas donde la participación del alumnado es menor.

Es muy significativo que el 37% de los alumnos haya pensado en algún momento en abandonar el grado de Educación social. Los motivos tras esta idea son, primero, la escasez de recursos y, segundo, las cargas familiares. Las causas económicas y el no conseguir superar alguna asignatura también parecen estar detrás del abandono de antiguos compañeros. Sin embargo, ambas circunstancias guardan relación: la incapacidad de aprobar podría apuntar a un problema académico, pero también a uno económico, pues se encarece el precio de segundas y sucesivas matrículas. Los recursos podrían haber desempeñado un papel importante, máxime en un periodo de gran recesión como el que ha sufrido España a raíz de la crisis de 2008 y que impactó fuertemente en las familias.

En cualquier caso, el tema de las asignaturas pendientes según distintos estudios (Aparicio, 2012; Contreras *et al.*, 2008) se relaciona con el fracaso escolar; de modo que es llamativo que el 30% de los alumnos de Educación social las tenga, ya sea por haber suspendido o por no presentarse a las pruebas de evaluación.

En términos generales, hay mucha coincidencia en identificar la defensa del TFG, la obtención del certificado B1 en una segunda lengua (75%), los numerosos trabajos que han de realizar (79%), la excesiva carga de asignaturas por curso (57%) y la asistencia a clase de forma regular (24%), como las principales barreras académicas que se encuentran. En cuanto a las asignaturas donde encuentran mayores dificultades son Pedagogía social I, Diseño y evaluación de proyectos socioeducativos y Didáctica general. Pero no parece que la dificultad esté asociada a la metodología pues, en general, la valoran positiva o muy positivamente, aunque hay margen de mejora porque el 17% cree que es poco adecuada.

Para abordar las dificultades de estas asignaturas, los encuestados proponen realizar tutorías personalizadas (35%). Sin embargo, este recurso ya está institucionalizado (cuenta con un horario específico y al inicio de cada curso se hace una distribución/asignación de alumnos entre el profesorado), por lo que entendemos que habría que evaluar su funcionamiento para mejorarlo y fortalecerlo. También consideran (28%) que sería bueno

hacer grupos de estudio presenciales o virtuales, lo que puede indicar que necesitan ayuda para comprender los contenidos. Parece lógico que propongan dedicar más tiempo al estudio, cuando el 40% del alumnado considera que el que destina es insuficiente o muy insuficiente.

Del análisis de las relaciones entre variables se confirma que hay relación entre el estado de salud y tener asignaturas pendientes, por lo que puede ser una de las causas que explique parte del fracaso escolar en el caso que hemos estudiado. También nos permite apreciar que hay más fracaso entre aquellos que consideran que el tiempo dedicado es insuficiente. Esta atribución causal interna puede facilitar la intervención para paliar el fracaso y el abandono (Ghonsooly *et al.*, 2015). El hecho de ser más frecuente el tener asignaturas pendientes en los primeros cursos y que disminuya a medida en que avanzan los estudios puede estar relacionado con el proceso de adaptación de los alumnos al contexto universitario.

Según el análisis de varianza, hay coincidencia entre el grupo de alumnos que, en algún momento, ha pensado abandonar el grado, con la percepción de dedicar poco tiempo al estudio, baja vocación y tener asignaturas pendientes. Al mismo tiempo, el grupo que tiene asignaturas pendientes ha considerado abandonar en algún momento, tiene una percepción más precaria de su salud, encuentra más dificultades en la certificación B1 del idioma y considera excesiva la carga de trabajo.

Por último, es importante señalar que los datos relevan que aunque hay un 60% de estudiantes que valora que tiene éxito académico, preocupa el 40% que ya desde el primer curso expresa dificultades fundamentalmente económicas y de adaptación que pueden motivar el fracaso y el abandono. Por tanto, el primer curso resulta clave en la intervención.

Conclusiones

En las últimas décadas se ha democratizado el acceso a la educación superior. Sin embargo, el reto de asegurar que quienes acceden puedan finalizar con éxito sus estudios es una cuestión pendiente. En este sentido, el interés por el rendimiento, el abandono y el fracaso escolar universitario ha ido en aumento y se ha impulsado su investigación desde las propias universidades a fin de promover medidas de atención y prevención, y evitar que se produzcan dichos fenómenos (Soria y Zúñiga, 2014).

El estudio que hemos presentado responde a la preocupación por la alta tasa de abandono que se registra en el título de Educación social en

la UCLM. Es cierto que la cifra está en consonancia con la media que presentan otras universidades en nuestro país (Pérez y Aldás, 2019), pero es necesario comprender su origen para incorporar medidas de mejora.

Según los resultados obtenidos, los aspectos más relevantes que pueden estar influyendo en el abandono son las dificultades económicas que impiden, en un momento dado, la financiación de los gastos derivados de los estudios. También que la decisión de estudiar Educación social no sea vocacional, sino que esté motivada por cuestiones poco relacionadas como la cercanía al domicilio o la baja nota de acceso. Tal como se recoge en otras investigaciones, la falta de motivación es un indicador de fracaso y abandono (Belvis Pons, Moreno Andrés y Ferrer Julià, 2009; López Villafaña, Beltrán Solache y Pérez Chávez, 2014 y Contreras *et al.*, 2008). Por tanto, sería necesario mejorar los sistemas de apoyo económico y de orientación profesional y vocacional para mejorar las cifras de éxito educativo.

Otra cuestión llamativa es que, aunque hay una percepción buena de la salud, aproximadamente un tercio de los alumnos reconocen haber tenido algún problema de orden psicológico. Es importante indagar si han utilizado los servicios de ayuda y apoyo con que cuenta la universidad o si han recurrido a los mecanismos de atención personalizada, como son las tutorías, y valorar su funcionamiento.

También encontramos que el 39% de los estudiantes no participa en la vida universitaria, lo que puede ser un indicativo de falta de interés y de motivación por adaptarse. Este hecho puede influir muy directamente en las dificultades de los estudiantes porque, como indican Noriega y Angulo Arjona (2011), el aprendizaje requiere responsabilidad, autodominio y estabilidad emocional, aspectos que son tan necesarios como los específicamente educativos. Una línea de mejora para promover el desarrollo y la implicación de los alumnos sería potenciar las actividades, sobre todo, las que tienen índices más bajos de participación, como las deportivas.

En cuanto a los aspectos específicamente educativos resalta que el 40% de los alumnos considera insuficiente el tiempo que dedican al estudio y coinciden en señalar dificultades en la defensa del trabajo final de grado, en la obtención del certificado en idioma B1, en realizar un elevado número de trabajos académicos y en el contenido de algunas asignaturas.

En cuanto al retraso y al abandono, hay que mencionar que casi un tercio de los estudiantes tiene asignaturas pendientes y el 37% ha pensado

en abandonar el grado. Esto coincide con el trabajo de García Ortiz, López de Castro Machado y Rivero Frutos (2014), que encuentran que los alumnos con bajo rendimiento suelen estar desmotivados por el estudio y la carrera. En relación con las iniciativas educativas que proponen los estudiantes para paliar las dificultades destacan las tutorías personalizadas y la organización de grupos de estudio presenciales y virtuales.

Sin duda, se constata la compleja realidad que atraviesan muchos universitarios, sobre todo aquellos que no tienen una alta motivación y se encuentran con dificultades diversas a la hora de afrontar con éxito sus estudios en Educación social. Por ello, resulta evidente la necesidad de mejorar los procesos de orientación e implementar acciones pedagógicas de refuerzo y acompañamiento educativo que permitan progresar en la enseñanza-aprendizaje en nuestra titulación. Por ejemplo, a través del plan tutorial para abordar los contenidos curriculares y las estrategias de aprendizaje, la creación de grupos de estudio supervisados por profesorado y alumnos mentores, ampliar las acciones formativas como talleres de estrategias de aprendizaje, y las de innovación docente para mejorar la formación pedagógica del profesorado y los resultados académicos de los estudiantes.

Abordar estas cuestiones se hace imprescindible si queremos mejorar la calidad y el éxito de la formación que desarrollamos. Es necesario el progreso profesional y formativo de todos los agentes implicados en la comunidad universitaria para lograr una institución de calidad y excelencia en sus objetivos educativos, profesionales y, sobre todo, en los sociales.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abarca Rodríguez, Allan y Sánchez Vindas, María Alejandra (2005). “La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 5, núm. esp., pp. 1-22. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44759911.pdf> (consultado: 2 de junio de 2020).
- Abelló, Rubén; Díaz, Alejandro; Pérez, María Victoria; Almeida, Leandro; Lagos, Irma; González, Jaime y Strickland, Brandee (2012). “Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. 2, pp. 7-19.

- Alonso Martín, Pilar y Lobato Soriano, Herminia (2005). "Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 16, núm. 1, pp. 63-79.
- Alvarado Guerrero, Inma Rosa; Vega Valero, Zaira; Cepeda Islas, María Luisa y Del Bosque Fuentes, Ana Elena (2014). "Comparación de estrategias de estudio", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 137-148. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html> (consultado: 1 de junio de 2020).
- Álvarez Pérez, Pedro R. y López Aguilar, David (2011). "El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado", *Bordón*, vol. 63, núm. 3, pp. 43-56.
- Aparicio, Miriam Teresita (2012). "La deserción universitaria como parámetro de calidad y su relación con factores psicosociales", *Diálogo Canoas*, núm. 20, pp. 145-166.
- Augoustinos, Martha (2005). *Social cognition: An integrated introduction*, Londres: Sage Publication.
- Bartual Figueras, Teresa y Poblet Farrés, María Cristina (2009). "Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 3, pp. 172-181.
- Belvis Pons, Esther; Moreno Andrés, María Victoria y Ferrer Julià, Ferràn (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*, núm. 15, pp. 61-92.
- Benfeld, Johann E. (2017). "El nuevo paradigma universitario de acceso universal: su origen, características y alcances en relación a la enseñanza del Derecho", *Revista Chilena de Derecho*, vol. 4, núm. 2, pp. 575-597.
- Bernardo, Ana; Esteban, María; Fernández, Estrella; Cervero, Antonio; Tuero, Ellián y Solano, Paula (2016). "Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence", *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01610.
- Bojórquez Díaz, Cecilia Ivonne; Sotelo Castillo, Mirsha Alicia y Serrano Encinas, Dulce María (2011). "Fracaso escolar: ¿A qué se lo atribuyen los estudiantes universitarios?", en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Boruchovitch, Evely (2004). "A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students", *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 38, núm. 1, pp. 53-60. Disponible en: www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03807 (consultado: 19 de mayo de 2020).
- Braxton, John M.; Milem, Jeffrey M. y Shaw, Anna (2000). "The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory", *Journal of Higher Education*, vol. 71, núm. 5, pp. 569-590.
- Brown, R. A.; Gray, R. R. y Ferrara, M. S (2005). "Attributions for personality achievement outcomes among Japanese, Chinese, and Turkish university students", *Information and Communication Studies*, núm. 33, pp. 1-13.

- Capelari, Miriam Inés (2009). "Configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior", *Revista Iberoamericana*, vol. 49, núm. 8, pp. 1-10.
- Cervero-Fernández, Antonio; Bernardo, Ana; Esteban, María; Tuero, Ellián; Carbajal, Raúl y Núñez, José Carlos (2017). "Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, núm. extr., 12, pp. 46-49. Disponible en: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.12.2531> (consultado: 20 de mayo de 2020).
- Chen, Rong (2008). "Financial aid and student dropout in higher education: A heterogeneous research approach", en J. C. Smart (ed.), *Higher education. handbook of theory and research*, Dordrecht: Springer, pp. 209-239. DOI: 10.1007/978-1-4020-6959-8_7
- Colás Bravo, Pilar (2015). "El abandono universitario", *Revista Fuentes*, núm. 16, pp. 9-14. DOI: 10.12795/revistafuentes.2015.i16
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES> (consultado: 17 de junio de 2020).
- Contreras, Katherine; Caballero, Carmen; Palacio, Jorge y Pérez, Ana María (2008). "Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia)", *Psicología desde el Caribe*, núm. 22, pp. 110-135.
- Corominas, Enric (2001). "La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 1, pp. 127-151.
- Di Pietro, Giorgio (2006). "Regional labour market conditions and university dropout rates: evidence from Italy", *Regional Studies*, núm. 40, pp. 617-630. DOI: 10.1080/00343400600868770
- Donoso, Sebastián y Schiefelbein, Ernesto (2007). "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social", *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 1, pp. 7-27. DOI: 10.4067/S0718-07052007000100001
- Esteban, María; Bernardo, Ana y Rodríguez-Muñiz, Luis J (2016). "Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo", *Aula Abierta*, vol. 44, núm. 1, pp. 1-6. DOI: 10.1016/j.aula.2015.04.001
- Eurostat (2020). *Tertiary education statistics*, Luxemburgo: Eurostat. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics (consultado: 16 de junio de 2020).
- Garbanzo Vargas, Guiselle María (2007). "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública", *Revista Educación*, vol. 31, núm. 1, pp. 43-63.
- García Ortiz, Yaritza; López de Castro Machado, Daimaris y Rivero Frutos, Orestes (2014). "Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer?"

- EDUMECENTRO*, vol. 6, núm. 2, pp. 272-278. Disponible en: <http://www.revedumecentro.sld.cu> (consultado: 1 de junio de 2020).
- Ghonsooly, Behzad; Ghazinadeh, Afsaneh; Ghazanfari, Mohammad y Ghabanchi, Zargham (2015). "An exploration of EFL teachers' attributions", *European Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 378-391.
- Goldenhersh, Hebe; Coria, Adela y Saino, Martín (2011). "Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión", *Revista Argentina de Educación Superior*, núm. 3, pp. 96-120.
- González Tirados, Rosa María (1985). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*, Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Jensen, Eric (1981). "Student financial aid and persistence in college", *The Journal of Higher Education*, vol. 52, núm. 3, pp. 89-99.
- Johnson, Bill (2010). *The first year at university. Teaching students in transition*, Glasgow: McGraw-Hill.
- Linder, Frederic y Janus, Charles E. (1997). "The relationship of locus of control to academic performance among dental students", ponencia presentada en el Annual Meeting of Eastern Educational Research Association, Hitton Head, febrero.
- López Villafaña, Lorena; Beltrán Solache, Ariel y Pérez Chávez, Manuel Antonio (2014). "Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 91-104.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2018-2019*, Madrid: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Disponible en <http://www.educionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf> (consultado: 14 de junio de 2020).
- Noriega, María Guadalupe y Angulo Arjona, Braulio (2011). "El fracaso escolar universitario", *Perspectivas Docentes*, núm. 47, pp. 39-46.
- Pérez, Francisco y Aldás, Joaquín (dirs.) (2019). Indicadores sintéticos de las universidades españolas, Valencia: Fundación BBVA-Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Disponible en: <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/04/Informe-U-Ranking-FBBVA-Ivie-2019.pdf> (consultado: 14 de junio de 2020).
- Pompa, Ángel Luis; Ponz, Noemí; Rama, Vanessa y Ríos, José Antonio (2003). "Fracaso universitario: ¿ilusión o realidad?", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 14, núm.2, pp. 81-95.
- Sarubbi De Rearte, Emma y Castaldo, Rosa Inés (2013). "Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios", en *Memoria del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires-Facultad de Psicología.
- Soria Barreto, Karla y Zúñiga Jara, Sergio (2014). "Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios", *Formación Universitaria*, vol. 7, núm. 5, pp. 41-50. DOI: 10.4067/S0718-50062014000500006

- Trow, Martin (1973). *Problem in the transition from elite to mass higher education*, Berkeley: Carnegie Comision on Higher Education.
- Vidales, Saúl (2009). “El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm.4, pp. 321-341.
- Villar Aguilés, Alícia; Manuel Vieira, Maria; Hernàndez i Dobon, Francesc. J. y Nunes de Almeida, Ana (2012). “Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués”, *Revista Lusófona de Educação*, núm. 21, pp. 139-162.
- Yilmaz, Figen y Kahyalar, Eda (2017). “University students’ perceptions of their failures in learning english as a foreign language”, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, vol. 5, núm. 4, pp. 440-449. Disponible en: <http://www.ijlet.com/DergiTamDetay.aspx?ID=2341> (consultado: 15 de junio de 2020).

Artículo recibido: 27 de noviembre de 2020

Dictaminado: 16 de marzo de 2021

Segunda versión: 30 de agosto de 2021

Aceptado: 2 de septiembre de 2021