



EL PROBLEMA DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

[The dropout problem in University Study]

por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Lidia Cabrera (dcabrera@ull.es)
José Tomás Bethencourt (jbethen@ull.es)
Pedro Álvarez Pérez (palvarez@ull.es)
Míriam González Afonso (mcglez@ull.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

This article focuses on the dropout of university students, which in some cases can be as high as 50%. This study presents and analyses the dropout rates that are found in several Spanish universities. Using the results of national and international studies as background and the findings from our own investigation, we present a theoretical framework that identifies the definition of dropouts, the causes, the explanatory models and solutions used to understand this issue. The article concludes by presenting a critical perspective of university learning in relation to the social role that universities represent, and addresses the actual processes of change, particularly in light of the European convergence.

Keywords

Dropout, university; higher education; student retention

Resumen

En este artículo se analiza el fenómeno problemático del abandono de los estudios universitarios, que alcanza hasta el 50% en algunas titulaciones. Para ello, partimos de la presentación y análisis de los porcentajes de abandono de distintas universidades españolas. Posteriormente, al amparo de distintos estudios nacionales e internacionales, y nuestros resultados de investigación, elaboramos un perfil teórico que contempla: definición, causas, modelos explicativos y soluciones. Finalmente, ofrecemos una perspectiva crítica de la enseñanza universitaria, en relación al papel social que esta representa, y en relación a los actuales procesos de cambio, sobre todo el proceso de convergencia europea.

Descriptores

Abandono, universidad; enseñanza superior; retención estudiantil.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior en el Estado Español atraviesa desde hace unos años por un importante proceso de reestructuración, como se puede ver por la creciente implantación de universidades privadas, la adaptación de estudios a necesidades empresariales, la necesidad de converger con otros miembros

de la Unión Europea; etc. Estos cambios exigen pensar en la necesidad de reformas institucionales que adapten sus objetivos a estas nuevas necesidades sociales, pero sin perder de vista la finalidad última del sistema, su eficacia, traducida en tasas de éxito de sus destinatarios. Este principio rector de cualquier institución está siendo cada día más cuestionado en la universidad, al ser en estos

momentos una de las organizaciones con mayor “índice de abandono”, traducido en “índice de fracaso”, tras comparar el número de estudiantes que se matricula con el que culmina con éxito los estudios. Esto lo demuestran no sólo las propias estadísticas universitarias, las cuales reflejan porcentajes de abandono de estudios sin finalizar de hasta un 50% en algunas titulaciones, sino distintos informes de estudios científicos, así como los medios de comunicación social.

Haciéndonos eco de la opinión pública, tras una ojeada rápida de algunos periódicos de ámbito estatal y autonómico, encontramos infinidad de titulares como éstos: “El abandono de los estudios universitarios en España casi dobla la media europea” (*KUMON*, Marzo de 2006); “Los estudiantes españoles están a la cola de Europa” (*ABC*, Mayo de 2006); “La mitad de los estudiantes que dejan sus estudios son extranjeros” (*Periódico de Córdoba*, Mayo de 2006); “El abandono de las aulas a los 17 años en Cataluña es alarmante” (*Periódico de Cataluña*, Mayo de 2006); “4853 estudiantes dejaron la universidad en las islas” (*Canarias 7*, Agosto de 2004); “La tasa de fracaso generaliza los cursos cero” (*El Mundo*, Noviembre de 2003). Distintos documentos de análisis y evaluación corroboran estas noticias. Según las estadísticas del Consejo de Coordinación Universitaria (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, PNECU), presentadas en diciembre de 2002, un 26% de los estudiantes universitarios dejan sus estudios o cambian de carrera. Los datos proporcionados por la Organización para la cooperación y desarrollo económico (OCDE) relativos al mismo año, indican que el fracaso académico en España se sitúa por encima del 50%, refiriéndose fundamentalmente a las tasas de abandono. Otros datos proporcionados por el Centro de Investigación, documentación y evaluación del MEC (CIDE) (MEC, 1994) sitúan las tasas de abandono de los estudios de los universitarios españoles entre el 30 y 50%. Finalmente, distintos informes europeos^[1] de los últimos años sitúan

a España en el penúltimo lugar, respecto a las tasas de éxito universitario. Según este informe, sólo el 44% de los españoles logra finalizar sus estudios, frente al 75% de los países nórdicos belgas y franceses, y el 90% de los británicos. En el mes de Mayo de 2006, otro informe publicado por la Comisión Europea (*Comunidad Escolar*), al analizar los resultados en cinco áreas educativas, desvela que el 48,6% del alumnado entre 18 y 24 años abandona de forma prematura sus estudios.

Estos datos nos permiten constatar que el abandono de los estudios sin finalizar es un fenómeno reciente y alarmante en el conjunto de las universidades españolas. De hecho, la “tasa de abandono” figura como indicador de calidad en numerosos modelos de evaluación de la institución universitaria (MEC: Catálogo de indicadores del sistema universitario público español), y como indicador en los ranking de universidades (Yorke, 1998). ¿Qué está pasando en nuestras universidades? ¿Están en crisis los objetivos de la educación superior, o está en crisis la sociedad que no acepta o alcanza los retos de la universidad del nuevo milenio? Estas y otras preguntas nos han motivado a tomarlas como eje de reflexión de este debate. Porque el rendimiento académico en los estudios superiores es un tema que preocupa: por el gran coste social que supone cada egresado; por el gasto añadido generado cuando un estudiante cursa estudios por más tiempo, o por el coste que no se rentabiliza cuando no finaliza; por cuestiones de calidad, y rendimiento de cuentas social; porque nos sitúa en lugares muy por debajo del resto de países europeos, con los que en estos momentos tenemos que converger, y equipararnos, etc.

Otro problema de similar naturaleza es la cantidad de años que el alumnado invierte en la obtención del título, muy por encima a los prescritos en el plan de estudios. Esta circunstancia está siendo muy tenida en cuenta en todo el proceso de convergencia europea. De hecho, uno de los objetivos establecidos

para esta revisión y adaptación de títulos, es que la duración de los estudios se aproxime a los plazos previstos para cada carrera.

No cabe duda que tanto el abandono como la prolongación de los estudios son problemas preocupantes, por las repercusiones sociales, institucionales y personales que tiene. También el análisis del fenómeno es complejo, dado que son muchos los factores intervinientes, vinculados con las inversiones en educación, las nuevas demandas del capital, el incremento del paro, los nuevos y heterogéneos perfiles de alumnado que accede a la universidad, etc., pero también con las diversas funciones sociales que la institución universitaria cumple y que consideramos deben ser revisadas.

2. ANÁLISIS DEL PROBLEMA DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

2.1. Qué entendemos por abandono y prolongación

El abandono de estudios o deserción estudiantil son los términos que los castellano-parlantes hemos adoptado para denominar a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo del estudiantado con un denominador común, detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos. Esta categoría incluye:

- abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos);
- dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución;
- dejar la carrera para iniciar otra en otra institución;
- dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados;
- renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral;
- interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro; y

- otras posibilidades.

La prolongación de estudios, sin embargo, está más estrechamente vinculada con el concepto tradicional de fracaso académico, que De Miguel y Arias (1999) definen como la diferencia de tiempo invertido con el teóricamente previsto para terminar los estudios. Éste es uno más de los tantos indicadores que se han definido para identificar el fracaso académico universitario, entre los que se contempla también el abandono. Así lo describe Latiesa (1992), que hace dos denominaciones de fracaso, una en sentido amplio referido a las tasas de éxito, retraso y abandono de los estudios, similar al de De Miguel y Arias, y otra en sentido estricto, referida a las calificaciones de los estudiantes en las distintas materias de la titulación.

Las situaciones identificadas son diversas, y la falta de clarificación terminológica induce con frecuencia a confusión y contradicción. Las estadísticas universitarias suelen identificar como “caso” de abandono al estudiante que ha iniciado estudios y, antes de finalizarlos, no se matricula en los mismos por dos cursos consecutivos. Dentro de esta amplia categoría encontramos situaciones que no pueden catalogarse de abandono de estudios y, mucho menos, de la formación universitaria, como son los estudiantes que completan su formación en otra institución comunitaria o extra-comunitaria (iniciativa muy impulsada actualmente por la propia institución universitaria: Programas SENECA, ERASMUS, etc.), o los estudiantes que hacen un paréntesis en el itinerario formativo para enriquecerlo con otras experiencias educativas o laborales, práctica común de los jóvenes de otras zonas de Europa (La media de edad de los estudiantes universitarios españoles es la más baja de Europa, en Pérez Díaz y Rodríguez, 2001). Concretamente, en un estudio reciente realizado por nuestro equipo de investigación (González y col., 2005; Cabrera y col., 2005) de toda la promoción de estudiantes matriculados en la Universidad de La Laguna los cursos académicos 1998/99 (Licenciaturas) y 1999/00

(Diplomaturas), encontramos que el 28% había abandonado los estudios iniciados, de los cuales, un 32'7% había iniciado otra titulación en la misma universidad, y un 13'2% inició otros estudios en otra universidad; el 54'1% restante abandonó definitivamente la universidad. En otro estudio similar centrado en tres titulaciones (Cabrera y col. 2006), encontramos que de los que abandonan el 66% se había matriculado en otra titulación en la misma Universidad (ULL) y el 4,2% se había ido a otra Universidad; el 30% del alumnado abandona la institución universitaria. Si bien es cierto que estas cifras son muy alarmantes, permiten reducir los porcentajes brutos de abandono a la mitad. Los datos reflejan una clara intención por parte del estudiantado de completar estudios universitarios, por lo que no estamos hablando de deserción universitaria, sino de fracaso vocacional o fracaso académico, cuando el cambio de titulación está provocado por escaso éxito en las notas obtenidas. Desde esta perspectiva, el significado de cada situación de abandono puede variar en función de quién lo defina o valore.

Para la universidad, sin embargo, cualquier situación que impulse al alumnado a interrumpir sus estudios ha de ser valorada como fracaso, pues no se consiguen los objetivos educativos del programa impartido. Aunque el alumnado pueda valorarlo como éxito, si la decisión obedece, por ejemplo, a una toma de decisión para la mejora de una situación de insatisfacción, como no gustarle la carrera. Por eso, la definición de abandono está estrechamente vinculada a las metas o perspectivas que cada persona tiene cuando inicia una carrera. Estas metas no tienen que coincidir necesariamente con la adquisición de una titulación, sino que pueden estar vinculadas a la adquisición de créditos necesarios para obtener certificaciones con fines profesionales u otros. Estas circunstancias serán más frecuentes tras la aplicación del Modelo de Convergencia Europea, donde cobran relevancia el número de créditos alcanzados (a través de distintas vías) y no la

consecución de una titulación determinada. En este sentido, se da la paradoja de que un estudiante puede cursar estudios de tercer ciclo sin tener el grado de licenciatura, o postgrado.

Pero cada vez es mayor el porcentaje de alumnado que abandona los estudios elegidos. Existe un consenso generalizado en aceptar que las tasas de abandono son un indicador de baja calidad, pues se entiende que la universidad elegida no puso los medios necesarios para que las personas que lo intentaron alcanzaran la titulación esperada. Estas medidas han de aplicarse antes de la matrícula, para que el alumnado tome decisiones vocacionales acordes a sus perfiles personales (formación previa, aptitudes adecuadas a las materias que cursa, posibilidades económicas, adecuación vocacional de los estudios elegidos, motivación, etc.) y, durante el desarrollo de la carrera, ajustando las estrategias formativas a las necesidades de los destinatarios (adecuación de materias impartidas al número de créditos cursados; medios materiales y tecnológicos puestos al alcance del alumnado; apoyo psicopedagógico ofrecido por el centro; etc.).

En el siguiente apartado nos detendremos en analizar qué elementos personales, familiares, institucionales y sociales han sido identificados como variables intervinientes en el proceso educativo del alumnado para que le lleven a abandonar. La agrupación de los abandonos en categorías nos permitiría definir con mayor exactitud los distintos tipos de abandono. Pero dada la escasez de datos empíricos sobre variables relacionadas, como de seguimiento del alumnado que abandona una titulación, nos referiremos al abandono en sentido extenso, es decir, cuando un estudiante inicia una carrera y la abandona antes de conseguir las materias mínimas exigidas para obtener una certificación que le garantice su formación en la disciplina. Con el término prolongación nos referiremos a las situaciones en las que el alumna-

do invierte más tiempo del previsto en el plan de estudios en obtener una titulación.

2.2. Prevalencia de abandono: estadísticas e informes del Estado Español

El estudio más antiguo sobre deserción conocido en el Estado Español es el de Rubio García-Mina (1968), que analiza las cohortes desde 1960 al 1966 de las escuelas técnicas superiores de Madrid. A éste le siguen otros muy puntuales como el de Benedito Antoli y Vicens y otros (1970), que examinan el grupo que comienza sus estudios en 1968 en la Universidad de Barcelona. Más tarde, los trabajos de la profesora Latiesa (1986, 1992), Saldaña (1986), González Tirados (1986, 1990), Moltó y Oroval (1988), Salvador y García Valcárcel (1989), casi todos con alumnado de ingenierías, así como distintos informes del MEC, empiezan a fundar las bases teóricas para analizar el fenómeno en el contexto español.

Sin embargo, fueron aproximaciones a un fenómeno incipiente, coincidiendo con algunas reformas institucionales y cambios sociales, como el acceso de un porcentaje mayor de alumnado a la enseñanza universitaria, implantación de la Ley para el Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), reforma de Planes de Estudios Universitarios, nuevas exigencias de la enseñanza superior (nuevas metodologías, nuevas tecnologías, prácticas en empresas), etc. La desconexión entre las leyes de educación obligatoria con los planes de estudio universitarios, y una fuerte vinculación de éstos con el mundo empresarial, unida a otras circunstancias institucionales que no se ajustaban lo suficiente a las características del nuevo alumnado, han tenido como consecuencia un gran incremento del número de retraso y abandono de los estudios, sobre todo en titulaciones técnicas, lo que exigió la implantación de los cursos cero por algunas universidades. La masificación y las altas tasas de retraso concluyeron con una gran restricción del acceso, con lo que se fueron saturando las carreras de humanidades y

ciencias sociales. Ni una cosa ni la otra ha resuelto el problema, pues cada año aumentan los porcentajes de abandono en todas las universidades, y en todas las titulaciones, aunque las diferencias entre unas y otras siguen siendo significativas.

En estos momentos, desde todos los sectores institucionales y sociales se habla del problema del abandono universitario. Socialmente se han normalizado como características de la enseñanza superior el cambio de titulación, el abandono de los estudios para iniciar otros itinerarios formativos y la inversión de muchos más años en finalizar. Paradójicamente esto último es visto por algunos como signo de prestigio social (a más tiempo más dificultad, a mayor dificultad más importancia social de los estudios), y desde ningún sector social se cuestiona que la mayoría de las titulaciones universitarias requieren una dedicación de un 100% más del tiempo previsto. Por otro lado, son muchos los que piensan en la necesidad de no saturar el mundo laboral, por lo que se restringe desde dentro añadiendo dificultades (de ahí algunas denominaciones vulgares como los “profesores 6 pesetas” a los que se pasan de duros).

¿Verdades a medias? o ¿mentiras infundadas? La realidad es compleja y se carece de estudios comparativos intertitulaciones, interuniversitarios, y de seguimiento, antes y después, que nos indique: a qué obedecen las decisiones vocacionales del alumnado; cuáles son las causas, por titulaciones, de las altas tasas de abandono y prolongación de estudios; qué hace un estudiante después de abandonar una titulación. En estos momentos, el informe más amplio es el emitido por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (ver tabla 1), donde se presentan los porcentajes de abandono por macro áreas de conocimiento, de un gran número de universidades españolas en un mismo año. Sin embargo, hemos de ser cautos en la interpretación, dado que no se especifican a qué tipo de abandono se refieren.

Normalmente este tipo de estadísticas tienen sólo en cuenta abandonos en la titulación. Los estudios de investigación muestran como un amplio porcentaje de alumnado que aban-

donar una titulación sigue estudiando en la misma universidad en otra titulación.

Tabla 1. Tasa de abandono CURSO 2002/03. Informe de la CRUE (Hernández Armenteros, 2004)

UNIVERSIDAD	HUMAN.	SOCIAL.	EXPERI.	SALUD	TÉCNIC.	TOTAL
U. ALCALÁ DE H.	17	7	26	14	15	21%
U. ALICANTE	12'12	10'76	10'57	3'64	9'66	10'41%
U. ALMERÍA	20	8	5	4	7	8%
U. AUT. BARCELONA	30'36	18'66	28'32	15'56	30'95	22'71%
U. AUT. MADRID	7	4	5	2	3	5%
U. BARCELONA	46	30	39	14	31	33%
U. BURGOS	19	17	13	5	15	15%
U. CÁDIZ	4	12	3	2	17	8%
U. CARLOS III MADRID	29'81	35'57	28'99		42'98	36'83%
U. CASTILLA-MANCHA	5'10	4'90	6'60	0'50	9'30	5'79%
U. DE SEVILLA	13	15	13	10	16	14%
U. EXTREMADURA	15	10	11	11	9	
U. GIRONA	11'12	10'77	11'12	3'22	8'98	10'25%
U. HUELVA	45	22	18	33	19	
U. JAÉN	21	26	24	27	27	25%
U. JAUMEI CASTELLON	7	7	4		7	7%
U. LA CORUÑA	19	15	21	4	12	14%
U. LA LAGUNA	46	26	42	18	23	30%
U. LAS PALMAS G.C.	22'40	16'30	11'90	3'10	18'10	16'30%
U. LEÓN	21	13	9	6	12	
U. PABLO DE OLAVIDE	28	25	6			24%
U. PAÍS VASCO	27	22	50	11	27	27%
U. POLTCA VALENCIA	3'74	6'11	11'40		3'59	3'87%
U. POMPEU FABRA	26	21	11		32	22%
U. PTCA CARTAGENA		5'90			7'50	
U. PUBL. NAVARRA		7'78			5'92	6'68%
U. SALAMANCA	16	15	16	11	15	15%
U. SANTIAGO DE C.	42'42	22'65	30'75	12'85	18'31	26'69%
U. VALENCIA	15'26	8'17	5'73	5'74	5'77	8'59%
U. VALLADOLID	14	18	8	5	18	16%
U. VIGO	8'10	7'20	4'90	3'90	7'40	7%

Junto a este informe estadístico, contamos con algunos estudios más recientes (Tabla 2) como el de Escandell y Marrero (1999), sobre el alumnado de la U. Las Palmas de Gran Canaria de ocho promociones (1989 a 1997); Cabrera y col. (2005), de toda una promoción de la Universidad de La Laguna; Albert y Toharia (2000), sobre estudios de económicas; Informe de la Oficina de Planificació i Qualitat, de la Universidad Autònoma de

Barcelona (2005); Rodríguez Marín y col. (2004) analizan datos de las universidades Miguel Hernández de Elche, Murcia y Jaén; Pérez Boullosa (1994) de la Universidad de Valencia; Vallecillos y Pérez (1996) con estudiantes de matemáticas de la Universidad de Granada; De Miguel y Arias (1999), de una cohorte de la Universidad de Oviedo, entre otros.

Tabla 2. Tasas de abandono de informes de investigación por Áreas de Conocimiento

UNIVERSIDAD	HUMAN	SOCIAL	EXPER	SALUD	TÉCN.	TOTAL
U. A. BARCELONA (O.Plan y Qualitat, 2005)	31'5%	19'8%	29'5%	14'2%	29'9%	23'3%
U. ALMERÍA (Rodríguez Marín, 2004)						33'8%
U. DE OVIEDO (De Miguel y Arias, 1999).	35%		47%	11%	50'5%	40%
U. DE VALENCIA (Pérez Boulloua, 1994)						22%
U. ESPAÑOLA (Consejo Univ. Luxan, 1998)	46'36	31'24	37'32	21'20	40'35	35'2%
U. LA LAGUNA (Cabrera y col. 2005)	15'9%	50'7%	10'9%	11'1%	11'3%	28'7%
U. LAS PALMAS (Escandell y M, 1999)	18'5%	37%	50'5%	4'2%	40'25%	9'23%
U. MIGUEL HDEZ (Rguez Marín, 2004)						18'4%
U. MURCIA (Rodríguez Marín, 2004)						26'9%

Las medias se sitúan alrededor de un 26'39%. En algunos casos no hay una correlación entre las estadísticas oficiales (Informe de la CRUE) y los resultados de estudios de investigación, como en el caso de la Universidad de Almería, lo que nos alerta una vez más de la cautela con la que hemos de analizar ciertas estadísticas. Además, este tipo de datos han de interpretarse junto a los procedimientos de acceso y las características de los programas impartidos, información de la que no se dispone. Un análisis del abandono de los estudios, necesariamente, ha de tener en cuenta el momento en el que se abandona (inicio, mitad o final), las características de la titulación que se abandona (nivel de exigencia), y las decisiones que se toman después de abandonar. Es decir, se inician otros estudios en la misma universidad, se inician otros o los mismos en otra universidad, o se abandona el sistema universitario. Analizaremos con un poco más de detenimiento estos tres elementos.

a) *¿Cuándo se abandona?* Sin lugar a dudas, los mayores porcentajes de abandono son protagonizados por el alumnado de primero. En nuestros estudios (González y col., 2005; Cabrera y col., 2006) un 14,7% del

alumnado de la cohorte estudiada había iniciado antes otra titulación, por lo que ya contaba con experiencias anteriores de abandono de estudios universitarios; de los que abandonaron, un 17'6% lo hizo entre primero y segundo de carrera (el 60'5% de los abandonos). En general, las estadísticas hablan de una media de 26% de abandonos en primero. Algunos estudios concretos realizados en el Estado Español sitúan las cifras entre un 15 y un 20% (De Miguel y Arias, 1999; Oficina de Planificació y Qualitat de la Universidad Autònoma de Barcelona, 2005). Las distintas estadísticas recogidas en los informes emitidos en el marco de los Planes Nacionales de Evaluación, sitúan porcentajes medios de un 16% entre el alumnado de primero.

Corominas (2001), en un estudio realizado en la universidad de Girona, concluye que las deserciones se producen mayormente en primero, debido a elecciones inadecuadas, bajo rendimiento académico, no haber aprobado el mínimo de créditos, asignaturas poco motivadoras, y poco esfuerzo y compromiso con el estudio. Todas estas variables suelen relacionarse con la restricción del acceso de gran número de titulaciones. Feldman (2005), en Estados Unidos de Norteamérica, también comprobó que un tercio de los estu-

diantes de primer año abandona. Sin embargo, según un informe del Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna (Muñoz, 2005), no hay correlación entre la titulación elegida en primera opción y la tasa de rendimiento. Este dato también lo confirmó nuestro grupo de investigación en otro estudio sobre conducta vocacional del alumnado universitario (Bethencourt y col, 2005). Sin embargo, la interpretación que hacemos es que el alumnado que tiene una baja nota de acceso se autoexcluye de aquellas titulaciones para las que, de antemano, sabe que no tiene posibilidades de obtener plaza. Otra explicación sería que el alumnado que tiene una fuerte vocación lucha para conseguir entrar en la titulación deseada, de ahí que el número de abandonos sea inferior en los sistemas más cerrados (ej. Ciencias de la Salud). Para Latiesa (1992), no es casual que las tasas de abandono sean inferiores en los países con sistemas más selectivos y superiores que en aquellos que tienen un sistema más abierto.

b) *¿En qué titulaciones se abandona más?* Según los datos estadísticos (tablas 1 y 2), las ramas del conocimiento donde se registran mayores índices de deserción son las humanidades, seguidas de las enseñanzas técnicas y ciencias experimentales. Estos datos coinciden con diversos informes del Consejo de Universidades sobre Indicadores de Rendimiento que desvelan lo siguiente: las carreras de humanidades presentan la tasa más baja de retraso (15%) pero la más alta de abandono (43%); las ingenierías registran la tasa de retraso más alta y también de abandono (40%); ciencias de la salud presenta la tasa de retraso y abandono más baja. Algunos informes de investigación, como el elaborado por la Universidad Miguel Hernández sobre tasas de éxito y fracaso académico ^[ii], las titulaciones de ciencias de la salud y humanidades representan las tasas de éxito más altas, y las ingenierías las tasas más bajas. Sin lugar a dudas, esta constante exige un tratamiento específico para cada titulación, a la vez que nos sugiere la necesidad de

identificar las causas también por titulaciones.

De momento no disponemos de datos explicativos diferenciales, pero, sin embargo, ciertas evidencias nos permiten hacer una aproximación explicativa. Todos los resultados concluyen en registrar altas tasas de abandono en torno a las humanidades y enseñanzas técnicas; en el caso de las carreras técnicas asociado a un gran fracaso académico, pero no en las de humanidades. De hecho, la media de años en realizar estudios técnicos en España es de más del doble, mientras que en las humanidades está en un año más, aproximadamente. En las carreras científicas y técnicas, y especialmente en Ingenierías Técnicas Superiores, los abandonos se concentran en el primer curso, en humanidades se distribuye más a lo largo de toda la carrera. Sin lugar a dudas, se confirma la hipótesis de que el alto nivel de exigencia de algunas titulaciones, o la escasa preparación del alumnado de nuevo ingreso, es un “tranvía” con destino al abandono, circunstancia que las universidades han de tomar en serio y modificar los procesos de selección, o los programas educativos y los procesos de enseñanza; o adaptar la enseñanza a las características del alumnado o elegir al alumnado con capacidades adecuadas a nuestra enseñanza.

En las carreras de Humanidades, el abandono no sólo se produce de una forma más diversa (en cualquier momento, con interrupciones temporales, etc.), sino que está menos asociado al fracaso académico. Los datos de estudios cualitativos con muestras más pequeñas identifican ciertas constantes: acceso menos restringido (notas de corte más bajas o sin límite de acceso), circunstancia que favorece el ingreso de alumnado con fracaso en titulaciones de mayor dificultad, o sin posibilidades de acceder a otras titulaciones ^[iii]; la masificación de las enseñanzas es la consecuencia más directa, que obtiene como resultante una gran saturación del mercado laboral. Si juntamos todos estos indica-

dores tenemos un proceso que se inicia con inadecuadas elecciones vocacionales, que se va enriqueciendo con una perspectiva de ejercicio profesional poco alentadora, y concluye con una fuerte desmotivación que desencadena el abandono de los estudios, o la ralentización de los mismos a lo largo de la vida.

c) *¿A dónde va el alumnado después de abandonar?* El tercer elemento de este debate lo constituye sin duda lo que hacen los estudiantes después de abandonar la carrera, por lo que se necesitan estudios de seguimiento individualizados. Las referencias que disponemos (Corominas, 2001; Cabrera y Col., 2006), indican que un 60% aproximadamente inicia otros estudios universitarios en la misma u otra universidad, pero no olvidemos que llevan consigo una experiencia de fracaso. Pero un gran número de estudiantes es expulsado del sistema universitario. Si tenemos en cuenta que la población de la universidad pública del Estado Español la constituye 1.303.000 estudiantes, y la media de abandono es de un 25% aproximadamente (325.750 estudiantes), estamos, cada año, ante 130.300 jóvenes y sus familias que ven frustrados todos sus intentos de obtener estudios superiores. Independientemente de que las mismas causas puedan dar lugar a distintas situaciones, las consecuencias para el alumnado y la sociedad no son las mismas (tampoco para la universidad), por lo que las responsabilidades deberían ser más compartidas.

2.3. Análisis comparativo con otros países

Esta situación, aunque con matices diferenciales, es similar a otras zonas del planeta; Según la UNESCO (2004), a través de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), esta realidad se constata en 180 países. En el resto de Europa el fenómeno del abandono universitario comenzó mucho antes que en España, alcanzando cifras de hasta un 45% en Austria. En años anteriores esto mismo había sucedido en otras naciones in-

dustrializadas como Japón y Estados Unidos de Norteamérica. Según Reissert y Schnitzer (1986), que analizan el caso alemán, fue la incorporación a la universidad de todas las clases sociales lo que hizo que muchas titulaciones se masificaran y, como consecuencia, sus titulados sólo encontrarán trabajo en la administración. Esta circunstancia desmotivó al alumnado a finalizar estudios que no iba a ejercer profesionalmente, y que por ello habían perdido reconocimiento económico y social. Reissert y Schnitzer (1986), más tarde comprobaron que muchos de los casos que abandonaron encontraron más dificultades para encontrar un trabajo que los titulados universitarios y volvieron a la universidad. Según el informe de la American College Testing (1999), cada año aumenta el porcentaje de alumnado que abandona sus estudios o cambia de universidad, resultados obtenidos a partir del análisis de los datos de las tasas de matriculados en el College. En 1998, casi alcanza el 27% (28'6 en colleges públicos y 22'8 en privados); mientras, la tasa de estudiantes que concluyen su bachelor's degree (licenciatura) en menos de cinco años se ha reducido hasta situarse en torno a un 52% (43% universidades públicas y 56'3% privadas) (Corominas, 2001).

Sin embargo, mientras las cifras en el resto de Europa parece que van descendiendo, en España aumentan cada año. Todos los informes de balances y resultados educativos nos ponen a la cola de Europa, sobre todo en tasas de rendimiento, pero también en las de abandono. Según declaraciones recientes del director de la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), Francisco Michavila, hay un 30% de abandono de estudios en las universidades españolas, frente a un 16% en la Europa de los 15.

Algunos informes de investigación dibujan otras perspectivas. Latiesa (1992), tras un análisis comparativo concluye que las tasas de abandono en España son similares a las de otros países (entre 30 y 50%), como Francia,

Austria y Estados Unidos de N.A. Son algo más bajas en Alemania (20-25%) Suiza (7%-30%) Finlandia (10%) y Países Bajos (20%-30%). Unos y otros porcentajes son poco bondadosos con el sistema universitario. Distintos estudios desarrollados en Europa Central y Estados Unidos de N.A (Albert y Toharia, 2000; Orazem, 2000; Callejo, 2001; Escandell y col. 2002; Last y Fulbrook, 2003; Ryan y Glenn, 2003; Orfield, 2004; Feldman, 2005; entre otros), evidencian cifras similares, pero todos ellos están realizados con poblaciones específicas (minorías étnicas, minusválidos, deportistas de alta competición, programas de educación a distancia, etc.), lo que justifica una deserción mayor. Por otro lado, la evolución del porcentaje de población española de 25 a 64 años con estudios universitarios (25%) alcanza la media de los países de la OCDE (24%). Si bien es cierto que ese porcentaje sólo es superior a Portugal (11%), Grecia (18%), Francia (23%) y Alemania (24%).

En los distintos países analizados el abandono aparece asociado al incremento de posibilidades de acceso a la universidad de todos los ciudadanos. Este objetivo respondió a una necesidad de incremento de capital social a través de la enseñanza superior, por lo que se hizo necesario abrir la universidad a todas las capas sociales. El problema, según Zabalza (2002), surge al no prever que la llegada a la universidad de grupos heterogéneos (otras expectativas y motivaciones sociales y laborales, otras capacidades, incorporación de la mujer, retorno de adultos que retoman la formación, etc.) con otras necesidades exigía dotar a las instituciones universitarias de las infraestructuras necesarias para dar respuesta a las mismas. Por ello, la tendencia es asociar el abandono con bajos recursos y carencias en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, en el informe de Jacques Attali (Attali, 2000), se elogia la calidad de la educación francesa, con un aumento de la escolaridad superior, pero reconocen que hay un 34% de abandonos en primero, y un 40% a lo largo de la carrera. El mismo in-

forme atribuye una calidad bastante inferior al sistema del Reino Unido, país donde estudian muchos más europeos que en Francia (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001).

Lo que no cabe duda es que no podemos comparar con los mismos criterios sistemas universitarios dispares, con diversos modelos de enseñanza, donde la enseñanza privada adquiere distinto protagonismo, y cuando el gasto en educación superior no es similar. Estas circunstancias unidas a formas de escolarización y a las vivencias de los estudiantes variarán entre centros, universidades y países, a pesar del desarrollo que ha habido en los últimos años de criterios internacionales en el ámbito de los países más desarrollados (La UNESCO, la OCDE, o la EUROSTAT de la Unión Europea).

En este sentido, las comparaciones con América central y del sur son inútiles. En Argentina, desde los años 70/80 se vienen registrando porcentajes de abandono hasta del 84% en algunas titulaciones (Sposetti y Echeverría, 2005). En El Salvador, titulaciones como química y matemáticas superan el 50%. En Paraguay, donde el aumento de estudiantes que acceden a la educación superior en las últimas 3 décadas es considerable, se registran porcentajes similares, a pesar de que sólo un 9% de la población en edad de estudiar accede a la universidad (Galeano, 2001). Las causas son, en todos los países latinoamericanos, mayoritariamente económicas en un 38%, pasando a un 31% de dificultades de rendimiento. En México, en un estudio elaborado por Díaz de Cossio (1998) se recogen porcentajes de un 25% en el primer semestre, que alcanzan hasta un 46% hacia el final del periodo de formación.

2.4. Análisis del caso español en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

En estos momentos es inevitable analizar cualquier aspecto de la educación superior sin contemplar las directrices del Proceso de Convergencia Europea en el que estamos

participando. Por ello, no podemos obviar que las tasas de abandono actuales se presentan como un obstáculo en la lucha por la equiparación, dado que una de las cinco áreas educativas fundamentales para la Unión Europea es la reducción del abandono escolar temprano, donde se incluye la enseñanza superior. España, con un porcentaje de un 30'8% de retraso académico, es uno de los países europeos donde más se tarda en acabar los estudios, sólo le precede Portugal (38'6%) y Malta (41'2%). La Unión Europea se ha propuesto para el 2010 reducir las tasas de abandono a un 10%, lo que significa, según el informe de la Comisión Europea (Mayo de 2006), reducir a 2 millones, los seis millones de estudiantes que abandonan en el Estado Español en la actualidad. Dado que la media de alumnado que ingresa cada año en la universidad española es de 200.000, una reducción de un 20% la constituiría 6.000 estudiantes, sobre los que habría que actuar para conseguir el objetivo europeo, y eso no se consigue sólo con nuevos planes de estudio.

Estas decisiones políticas y económicas globales exigen luego implicaciones de los respectivos gobiernos, no siempre fáciles de cumplir. En este sentido, procede preguntarnos qué se tiene previsto desde el Ministerio de Educación y Ciencia para reducir el abandono; ¿sólo dándole mayor protagonismo al alumnado? De entrada, el alumnado pasa a ocupar el centro en la enseñanza, convirtiéndose en el principal protagonista, donde debe adoptar un papel activo y comprometido con su propio proceso de aprendizaje. Parece un buen punto de partida, pero, ¿tienen los estudiantes las capacidades necesarias para construir los significados y gestionar su proceso de aprendizaje? Si la respuesta fuera negativa, ¿qué van a hacer las universidades y, más concretamente, el profesorado para potenciar este aprendizaje autónomo. ¿Están los docentes universitarios preparados para asumir este nuevo rol? Todos hemos sido testigos del fracaso de la implantación de estas metodologías constructivistas en la LOGSE, por

no ir acompañadas de una “sensibilización” y formación previa del profesorado, así como de infraestructura mínima exigible. En el caso universitario, ¿la voluntad de enseñar pasaría por recargar nuestros currícula de competencias básicas de la educación secundaria cuando el alumnado no viene con ellas adquiridas?

En un segundo nivel, el acuerdo de Bolonia determina la organización de los títulos de grado en tres o cuatro años, presentándolos como carreras pertinentes para el mercado laboral, garantizando en ellos un nivel de cualificación apropiado. ¿A qué obedece dicha medida?; ¿Será una respuesta con fines educativos o más bien responde al modelo económico y social que Europa plantea para hacer frente a las demandas económicas? Sin lugar a dudas, la conversión del grado en una formación técnica básica, adecuada al puesto de trabajo, supone en si misma un freno a la deserción universitaria^[iv]. Pero también hemos de ser conscientes que la formación científica especializada actual se trasladaría a los postgrados, volviendo con ello a una enseñanza superior de elite, destinada a aquellos con más oportunidades sociales y mayores posibilidades económicas. Sin apenas darnos cuenta, estamos cambiando el rol de las universidades. Tradicionalmente, la universidad europea ha mantenido el centro de su acción en la ciencia y la investigación, y su aplicación y la innovación era una consecuencia de ello. Nos enfrentamos ahora a dos posiciones antagónicas: ¿defendemos ese carácter científico de la universidad? o ¿apostamos por una universidad al servicio del desarrollo económico y empresarial del capital?

Estas son algunas armas con las que tienen que competir las universidades, y no tanto con parámetros de desarrollo del conocimiento. Prueba de ello es la tendencia cada vez mayor de éxodo de alumnado de universidades públicas a privadas, sobre todo a aquellas que ofrecen una rápida inserción laboral, para lo que poseen conciertos con

empresas privadas^[v]. Sin embargo, las universidades privadas no dan información sobre el nivel de éxito/fracaso de su alumnado, ni cómo lo corrigen. Se desconocen muchos datos que nos permitan hacer análisis comparativos en base a criterios de calidad estatales. A pesar de la prudencia que exige la interpretación de la información emitida por los medios de comunicación, es objeto de reflexión que en las evaluaciones de las universidades españolas que ha llevado a cabo el periódico *El Mundo* en los últimos años, sólo siete de los 18 centros superiores privados que existen en el Estado Español figuran en el *ranking* utilizado para la evaluación. Tras someter a la misma evaluación (con los mismos indicadores) a las públicas se encontró que de las 48 existentes, 32 alcanzaron este *ranking*, y aparecen como las mejores en la impartición de las 50 titulaciones más demandadas por los estudiantes. Habría por tanto que buscar otras explicaciones a la tendencia cada vez mayor del alumnado de elegir la universidad privada frente a la pública. Por otro lado, averiguar las verdaderas causas del abandono se convierte en una necesidad, pues, por ejemplo, en este informe, son las universidades madrileñas y catalanas las que alcanzan el *ranking* más alto, sin embargo, son también las universidades catalanas las que registran mayores índices de abandono de titulación. Parece que el problema no radica sólo en la institución, sino en las decisiones vocacionales y capacidades del alumnado.

Otra de las finalidades recogidas en las Declaraciones de Bolonia es conseguir la transferencia y el reconocimiento de las cualificaciones. El primero exige que España cree condiciones similares a las de la Unión Europea. Al comparar la inversión que realiza el Estado Español en innovación, encontramos que estamos a la cola, así lo demuestra el informe de la *European Innovation Scoreboard* (2005), donde España es etiquetada, junto con Polonia y Malta, como “atrasados con un desarrollo muy básico”, frente a países como Suecia, Finlandia y Alemania,

que son denominados “países punteros”. La inversión en materia de innovación en el Estado Español es muy baja, siendo un indicador de lo que ocurre con la inversión en educación. A pesar de esto, los esfuerzos se están centrando en el diseño de unos planes de estudio comunes, obviando que la consecución de unos fines educativos comunes exige muchos más elementos, en donde será necesario aumentar la inversión para crear las condiciones necesarias para su implantación.

3. VALORACIÓN DEL PROBLEMA

En este apartado, es preciso diferenciar entre las aportaciones teóricas que han tratado conceptualmente de ofrecer una posible explicación al fenómeno problemático del abandono universitario, y los datos empíricos derivados de gran cantidad de trabajos de investigación, que demuestran la multicausalidad y multidimensionalidad del fenómeno, al estar integrado por distintos factores y perspectivas. Por ello, haremos primero una breve descripción de los modelos explicativos, para presentar posteriormente de forma muy breve todo el conjunto de variables que se han ido identificando en los distintos trabajos de investigación.

3.1. Modelos teóricos explicativos

A la hora de valorar el abandono académico en la enseñanza superior se han propuesto diferentes modelos y teorías explicativas, que nosotros agrupamos en cuatro grandes enfoques: modelo de *adaptación*, modelo *estructural*, modelo *economicista* y modelo *psicopedagógico*.

a) Modelo de adaptación

El modelo de adaptación es el que ha tenido un mayor desarrollo y se ha empleado como referente en un gran número de estudios e investigaciones. Según este modelo, el abandono se produce debido a una insuficiente adaptación e integración del estudiante en el ambiente escolar y social de la enseñanza universitaria. Se fundamenta en el

concepto de *anomia* de Durkheim (Girola, 2005), que empleaba dicho concepto para describir la falta de integración del individuo en el contexto (social, económico, cultural u organizacional). Dentro de este modelo de adaptación hay que destacar la *Teoría de la Persistencia* de Vicent Tinto, cuyas aportaciones han constituido un referente básico para analizar los procesos de integración positiva de los estudiantes al contexto de la enseñanza universitaria, y ha sido considerada como la más importante a la hora de explicar el abandono.

La teoría de Tinto (1975, 1989, 1993) explica el proceso de persistencia en la educación superior, como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). Tinto (1987) sugiere que una buena integración es uno de los aspectos más importantes para la persistencia, y que esta integración depende de: las experiencias durante la permanencia en la universidad, las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales, que, por otro lado, son susceptibles a las políticas y prácticas universitarias. Estudios posteriores (Pascarella y Terenzini, 1991) ratificaron este impacto de la integración académica sobre la persistencia; en consecuencia, la persistencia ha sido vista a menudo como una medida del nivel de integración de los estudiantes a las facultades.

Tinto evaluó el grado de integración académica a través de las calificaciones, y la integración social a través del nivel de desarrollo y frecuencia de las interacciones positivas con los iguales y el profesorado, y a través del grado de participación en actividades extra-curriculares. Con estos datos descubrió que la integración a lo largo de esas dos dimensiones producía un compromiso muy fuerte del estudiante con su institución, con lo que incrementaba la persistencia. Por ello, argumentó que las interacciones insuficientes con los iguales y el profesorado, y las diferencias con los valores predominantes de

los otros estudiantes, generaban un alto riesgo de abandono; es decir, que los estudiantes que sienten que no encajan en el ambiente y no tienen sentimiento de pertenencia de la comunidad tienden a aislarse, y a abandonar los estudios cuando perciben formas alternativas de invertir el tiempo, las energías y los recursos, con más beneficios y menos costes, (Tinto, 1975). En trabajos posteriores, Tinto (1993) enfatiza la importancia de las *comunidades de aprendizaje* que facilitan el trabajo cooperativo, al considerar que los estudiantes aprenden más juntos que apartados, así como las *técnicas de evaluación* en el aula que estimulan el discurso acerca del aprendizaje.

La teoría de Tinto pone de manifiesto la necesidad de que las universidades asuman un papel proactivo en el proceso de integración estudiantil. De acuerdo con ello, muchas universidades han incluido en sus programas de orientación “jornadas de bienvenida” para los alumnos de nuevo ingreso, las cuales han demostrado el incremento de la persistencia (Koutsoubakis, 1999). Esas acciones de orientación han sido utilizadas para: 1) ayudar al estudiantado de nuevo ingreso a hacer la transición desde la educación secundaria hacia la educación universitaria; 2) orientar al estudiantado hacia los servicios y la cultura de la universidad y su campus; 3) integrar al estudiantado dentro de una comunidad intelectual de estudiantes y profesorado. Hashway, Baham, Hashway y Rogers (2000) han proporcionado evidencias de que la terminación de programas de educación remediadora incrementa en un año las tasas de retención del estudiantado con alto riesgo de abandono. También se han demostrado efectos positivos en estudiantes que completan un programa veraniego de transición (Wolf-Wendel, Tuttle y Keller-Wolff, 1999).

Esta teoría ha sido ampliamente contrastada por numerosos estudios empíricos encaminados a valorar aspectos de la misma que no habían sido tenidos en cuenta por su promotor. De este modo, se ha analizado: el

desequilibrio entre las necesidades del alumnado y las satisfacciones que éste encuentra en el medio universitario; las discrepancias entre las expectativas y los logros de los estudiantes; y se ha profundizado en el debilitamiento del compromiso y en las expectativas iniciales de los estudiantes respecto al ámbito universitario (ej. Spady, 1970). Más recientemente, Landry (2003), basándose en esta Teoría de la Persistencia, halla relaciones significativas entre un conjunto de variables psicológicas como la autoeficacia, motivación, expectativas positivas sobre los resultados y la intencionalidad asertiva de no abandonar los estudios universitarios. Metz (2002), también la utiliza para explicar la continuidad del alumnado universitario en los estudios hasta su total terminación. En cuanto a las críticas, algunos autores han señalado que la teoría de la persistencia está especialmente concebida para estudiantes en situaciones académicas tradicionales. Esto es, de clases presenciales que exigen la asistencia a un centro, pero que no es válida para otras situaciones de educación superior como las que cada vez más están proliferando de formación a distancia, en línea, o teleformación gracias a Internet (Rovai, 2003). Tampoco parece útil para estudiar el abandono en estudiantes mayores, para quienes la integración social y académica dentro de la universidad puede tener menos influencia (Bean y Metzner, 1985). Asimismo, Yorke (1998) sugirió que la teoría de Tinto ha dicho relativamente poco sobre el impacto de los factores externos en el moldeamiento de las percepciones, compromisos y reacciones del estudiantado.

Otra teoría integrada en este modelo adaptativo es la del *Agotamiento Estudiantil (Attrition)* de Bean y Metzner (1985), que pretende explicar el proceso de agotamiento en los estudiantes universitarios no tradicionales, definidos como aquellos de más de 24 años de edad, que no viven en una residencia universitaria, que asisten a la universidad a tiempo parcial, o alguna combinación de esas tres situaciones. Estos estudiantes no están

tan influidos por el ambiente social de la institución, y están más fuertemente orientados hacia las ofertas académicas (cursos especiales, certificación, titulaciones). Los estudiantes mayores tienen estructuras de apoyo diferentes a las de los jóvenes y, en consecuencia, tienen interacciones limitadas con otros grupos dentro de la comunidad universitaria. Sin embargo, tienen más apoyo fuera del ambiente académico debido a que sus grupos de referencia, de iguales, de amigos, familiares, y de empleadores o empresarios, están fuera de la institución. Esta realidad contrasta con la de los estudiantes tradicionales, para quienes el grupo de apoyo más importante está formado por los compañeros, compañeras y profesorado que están dentro del campus.

Nora (2002) analiza las interrelaciones que se producen entre los “ritos de transición” que recoge el modelo de integración estudiantil de Tinto (1993), y el apoyo que los estudiantes reciben de los “otros significativos”, contemplados en el modelo de adaptación estudiantil de Nora y Cabrera (1996). Según esta autora, de esta interrelación surgen una serie de factores que tienen una incidencia directa en: 1) la integración y las experiencias sociales y académicas; 2) los niveles de compromiso para alcanzar las metas escolares e institucionales; y 3) la decisión para abandonar o permanecer implicado en los estudios universitarios.

Finalmente, otra teoría relacionada con el modelo de adaptación es la de Holland (1966), quien establece una correspondencia entre tipos de personalidad y adaptación al ambiente (RIASEC = Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional). Para Holland, las posibilidades de adaptación y éxito personal están en función de las características de personalidad de cada estudiante, de tal manera que en función de dichos rasgos habrá ambientes más o menos propicios para la adaptación. En relación al tema del abandono, por tanto, sería necesario estudiar la deserción desde la forma en la

que el estudiante interpreta la realidad, con el fin de determinar el grado de adaptación o de desajuste personal. En esta línea, los trabajos de Seligman (1990) sobre el optimismo aprendido, sugieren que el estudiante optimista opera con una visión positiva sobre sus capacidades y recursos influyendo sobre las condiciones del ambiente, para optimizarlo y encontrar las oportunidades situacionales que le permitan la consecución del éxito. En relación con el optimismo aprendido, con la autoeficacia y con la autoestima, desde la psicología se viene trabajando en los últimos años sobre el concepto de esperanza (Snyder, 2002). Parece ser que una alta esperanza está consistentemente relacionada con buenos resultados académicos, salud física, y ajuste psicológico. En los resultados de nuestra investigación (Álvarez y col., 2005), obtuvimos 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 personas felices, proceso que también viene siendo investigado en los últimos años por parte del movimiento mundial de “la psicología positiva” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Csikszentmihalyi, 2003; Lyubomirsky, King y Diener 2005; Seligman y col., 2005; Shmotkin, 2005), demostrando que las personas felices son más exitosas a lo largo de diferentes ámbitos de la vida, al mostrar más habilidades para alcanzar el éxito, lo que a su vez les genera una emoción o afecto positivo.

b) Modelo estructural

Este segundo modelo explicativo entiende que la deserción es el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto, y que finalmente influyen en las decisiones del alumnado de desertar. Los estudios que se han emprendido dentro de esta corriente mantienen un posicionamiento crítico respecto al papel reproductor de las condiciones sociales que

lleva a cabo la enseñanza universitaria. A modo de ejemplo, Thomas (2002), partiendo del concepto de “*hábito institucional*” de Bourdieu y Passeron (1977), sugieren que la institución universitaria tiende a reproducir las normas y hábitos de un grupo social particular, limitando las posibilidades a los estudiantes de distinta procedencia social.

Desde esta perspectiva se entiende que el abandono es un fenómeno inherente al sistema social en su conjunto, por lo que es difícil aislar los motivos específicos y reales que conducen a los estudiantes a la deserción (Luján y Resendiz, 1981). Estas dificultades para aislar los motivos reales del abandono, hace que se tienda a poner un mayor énfasis en variables de tipo estructural o extracurricular, tales como el estrato socioeconómico, la ocupación del padre/madre, los ingresos familiares, las fluctuaciones del mercado laboral, etc.

c) Modelo economicista

Para los partidarios de este modelo, el abandono se debe a la elección por parte del estudiante de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que puedan producirle en el futuro beneficios mayores respecto a los costos de permanencia en la universidad (Schultz, 1961; Becker, 1962 y 1964; Thurow, 1973). Este planteamiento se basa en la teoría del capital humano, según la cual un individuo invertirá tiempo y recursos monetarios en educación, solamente si los beneficios que obtiene son suficientes para cubrir los costos de la educación, y si la educación superior es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos mismos recursos.

Albert y Toharia (2000) investigaron el abandono en los estudios universitarios de 29.811 jóvenes españoles, entre los años 1992 y 1999, utilizando los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) en su versión longitudinal. Para ello analizaron la influencia del género, la situación económica, la edad, el tipo de estudios que realizan (ci-

clo corto, largo o post-grado), el área de estudio y las características. Concluyeron que el alumnado que abandona lo hace después de analizar:

- los costos relacionados con su educación y sus futuros ingresos;
- la proporción del gasto destinado a la adquisición de conocimientos y habilidades, y aquel que reviste un carácter de tipo cultural y que puede considerarse como de consumo o satisfacción personal;
- el período durante el cual se recibirán los beneficios relacionados con la educación recibida;
- los proyectos alternativos y su evaluación.

Sin embargo, el modelo economicista ha tenido escaso desarrollo, dado que se le considera poco realista; es difícil que los estudiantes puedan hacer prospecciones en un momento determinado acerca de las ventajas que le puedan revertir en el futuro otras opciones distintas a las formativas. Por tal motivo, puede considerarse que los estudios que se han llevado a cabo bajo la égida economicista tienden a tener un carácter más bien normativo/positivista, que de investigación social.

A pesar de estas limitaciones, para nosotros la problemática del abandono de los estudios universitarios no puede desligarse del factor económico o financiero institucional. Si analizamos comparativamente el gasto económico dedicado a la educación por parte del Estado Español, frente a otros Estados miembros de la Unión Europea, observamos que ocupa los puestos de cola, siendo la inversión aproximadamente de un 4,5% del Producto Interior Bruto (PIB) muy lejos del 6% destinado por otros. Este insuficiente esfuerzo inversor, que hasta el momento han hecho las administraciones y poderes públicos del Estado Español, sin lugar a dudas, está teniendo sus repercusiones negativas en la calidad del sistema público de enseñanza superior. De todos es bien conocido el polinomio inversión-educación-desarrollo que

por ahora ha venido aplicándose a la baja, en contra de los intereses del pueblo y la sociedad española. Si comparásemos también la inversión dirigida a Investigación, Desarrollo, Innovación (I+D+i), obtendríamos que la posición española es colista. Ya en el *Informe Bricall*, se incidió bastante en la necesidad de destinar más dinero público para el sistema educativo, más concretamente, a infraestructura y equipamiento técnico y a dotación de personal docente (ratio profesor/alumno similar a la europea) y de administración y servicios (mitad que en Europa). En el informe se reconoce que gran parte del trabajo que realiza el Personal de Administración y Servicios (PAS), lo realiza en España el profesorado (gestión institucional, seguimiento de prácticas externas, administración de proyectos y otros, etc.).

Los datos objetivos de la baja inversión económica en educación por parte del Estado Español son percibidos socialmente. Según un estudio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), de 2004, el 65% de los ciudadanos del Estado Español considera escasos los recursos públicos destinados a educación superior. Por comunidades autónomas, quienes peor ven a sus universidades, en cuanto a percepción sobre inversión y disponibilidad de recursos son: Asturias (62'8%), Madrid (59'1%), Canarias (57'2%), Galicia (56'1%) y Cantabria (54'4%). Las personas que más edad tienen y los que tuvieron más restringido el acceso a la universidad son los que más consideran la escasez de recursos, frente a los jóvenes menores de 24 años que consideran que son suficientes.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Zabalza (2002) cuando afirma que las inversiones en educación superior se alejan cada vez más de los objetivos universitarios, necesitándose la rápida búsqueda de autofinanciación. Los modelos de gestión universitaria se acercan cada día más a los de la empresa privada, vinculando la producción del conocimiento al desarrollo económico y empresa-

rial. En tal sentido “la universidad ha pasado de ser un bien cultural a ser un bien económico”. Por todo ello, se está planteando cada vez con mayor intensidad y urgencia, no sólo el aumento de los recursos económicos, sino también la utilización más eficaz de los mismos para paliar los bajos rendimientos.

d) *Modelo psicopedagógico*

Este modelo surge a partir del trabajo teórico y empírico de nuestro grupo de investigación, al considerar que dicho fenómeno problemático ha de ser contemplado desde una perspectiva más global y amplia, por lo que lo proponemos para su discusión y réplica. Su esencia estaría formada por aspectos de los modelos de adaptación y estructural, más otras dimensiones de carácter psicoeducativo no incluidas por éstos, y que nosotros hemos constatado, junto a otros autores. En nuestros estudios hemos analizado factores personales, institucionales y sociales en estudiantes que abandonan sus estudios, y, sistemáticamente, encontramos que las variables psicológicas y educativas son las que más determinan su éxito o fracaso. La revisión de la literatura científica nos ha permitido detectar investigaciones previas que vienen confirmando la relación existente entre la decisión de abandonar y las variables de carácter psicopedagógico tales como, las estrategias de aprendizaje, la capacidad para demorar las recompensas, la calidad de la relación profesorado-alumnado, la capacidad para superar los obstáculos y dificultades, la capacidad para mantener claras las metas de largo plazo, la habilidad para fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro, la pericia en el logro de las metas académicas y la reducción del tiempo de egreso, etc.

Como ilustración de los trabajos que se vienen realizando y que pueden ser encuadrados dentro del *modelo psicopedagógico*, reseñamos investigaciones como la de Ryan y Glenn (2003) quienes demuestran la eficacia de la instrucción en estrategias de aprendizaje para obtener un incremento en las tasas de retención del alumnado universitario

de nuevo ingreso. Wasserman (2001) encuentra diferencias significativas en variables psicológicas y evolutivas entre los universitarios que abandonan sus estudios y los que continúan. Asimismo, Kirton (2000) analiza los factores que influyen en la persistencia académica de los estudiantes universitarios de primer curso.

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, etc. Tales dificultades se convierten en un desafío ante el cual el estudiantado debe aprender a hacer frente exitosamente, para encontrar satisfacción y sentir bienestar a pesar de esas circunstancias negativas. Esta fortaleza psicológica está siendo objeto de intervención desde varias perspectivas psicopedagógicas. En este sentido, una alternativa prometedora que está emergiendo con fuerza en los últimos años es el paradigma de la *Resiliencia*. Éste parte de la idea de que las personas tenemos la capacidad de sobrepornos a situaciones difíciles si adquirimos competencias específicas para ello (Henderson y Milstein, 2005). La resiliencia es un constructo que ha recibido muy poca atención en la investigación sobre abandono universitario, pero del que se podrían derivar buenas explicaciones sobre los mecanismos psicológicos que operan en los estudiantes persistentes (Lightsey, 2006).

En un segundo orden tenemos las estrategias y actividades de estudio. Los resultados empíricos muestran que los estudiantes que finalizan en tiempo sus estudios se diferencian en mayor medida de los que abandonan en aspectos relacionados con los procesos de trabajo. Nosotros (González y col., 2005) comprobamos que, en general, se diferencian más en el mantenimiento de una actividad de estudio continuada, prolongada y actualizada, que en el uso de técnicas o estrategias de

estudio específicas. Estos 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 estudiantes 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 y capacidad para estudiar. Sin embargo, se observa una mayor heterogeneidad en la actitud y esfuerzo prolongado a lo largo de todo el tiempo. En este sentido, 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 contra del estudiantado que abandona, que suele carecer de constancia, tesón y dedicación.

A partir de estos resultados, parece ser que el perfil del estudiante con mayores probabilidades de finalizar con éxito los estudios sería aquel que tuviera la mayor cantidad posible de los siguientes rasgos:

- persistencia para acabar la titulación a pesar de los obstáculos;
- motivación hacia la titulación cursada;
- capacidad de esfuerzo, en favor de logros futuros;
- ajuste entre sus capacidades y las exigencias de la titulación;
- satisfacción con la titulación cursada;
- capacidad para demorar las recompensas;
- capacidad para superar dificultades;

- metas claras de largo plazo;
- capacidad de fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro;
- constancia en el mantenimiento de los planes establecidos;
- constancia en el trabajo diario;
- asistencia a clases y tutorías;
- capacidad para plantear dudas al profesorado durante las explicaciones;
- hábitos de repaso de los temas estudiados;
- llevar al día los contenidos de las asignaturas; entre otros.

3.2. Causas del abandono

En la investigación empírica sobre las causas de la deserción universitaria se han identificado los siguientes tipos de variables: psicoeducativas, evolutivas, familiares, económicas, institucionales y sociales.

a) Psicoeducativas

Sin duda, los factores de carácter psicoeducativo son los que mayor peso explicativo o influencia tienen en el abandono o prolongación de los estudios superiores en estos momentos. Como ya hemos expuesto, estas características han sido identificadas en numerosas investigaciones como las más relacionadas con las decisiones del estudiantado de abandonar (González y col., 2005; Last y Fulbrook, 2003). Por el contrario, aquellos estudiantes con una alta motivación y con expectativas positivas hacia el rendimiento no se plantean el abandono y suelen cosechar éxitos académicos (Landry, 2003).

Para algunos estudiantes la adaptación a la vida universitaria constituye un reto y un compromiso personal que les lleva a esforzarse y a buscar la ayuda necesaria para alcanzar las metas que tienen planteadas. Sin embargo, otros muchos sucumben en el intento y se quedan a mitad de camino, pasando a engrosar la larga lista de los que fracasan. Nos encontramos por tanto que el alumnado con un perfil psicológico favorable para afrontar obstáculos, obtiene una mayor adaptación y en consecuencia una mayor persis-

tencia. En este sentido, Kirton (2000) encontró que la percepción del ambiente universitario y la autoeficacia académica tenían una gran influencia en la persistencia académica por parte de los estudiantes universitarios de primer año, durante el primer semestre de curso. A través de análisis estadísticos de regresión jerárquica Kirton identificó cinco factores como los más influyentes en las decisiones de persistencia del alumnado, en el logro de las metas académicas; estos constructos fueron: la autoeficacia académica, los valores educativos, las percepciones del ambiente universitario, el apoyo universitario y el apego hacia los iguales.

Finalmente, otro de los factores determinantes estrechamente relacionado con el abandono es el fracaso académico. Esta situación ha sido ampliamente estudiada en el Estado Español en los últimos años, y las conclusiones apuntan hacia una escasa formación previa, que afecta de forma muy específica a determinadas titulaciones.

b) Evolutivas

La etapa por la que atraviesan los estudiantes durante el periodo que abarca la enseñanza universitaria es compleja, a la que no siempre llegan con la madurez necesaria. Se ha identificado que los estudiantes universitarios tienen importantes carencias en las áreas de desarrollo de competencias, manejo de las emociones, desarrollo de la autonomía, establecimiento de la identidad, relaciones interpersonales libres, desarrollo de metas y desarrollo de la integridad (Reisser, 1995).

Wasserman (2001) defiende que la educación superior ayuda a los estudiantes a satisfacer sus necesidades evolutivas, a dirigir y controlar las diferentes fases de su vida y a localizar los recursos necesarios para hacer cambios en sus vidas. Pero aquellos estudiantes que experimentan conflictos personales en relación a la etapa evolutiva por la que atraviesan se ven afectados también en el plano académico y tienden a abandonar los

estudios, dado que suelen desarrollar conductas depresivas que les llevan muchas veces al abandono de los estudios (Hirsch y Keniston, 1970). En el estudio de Wasserman (2001) se compararon a 25 estudiantes que dejaron la universidad por razones psicológicas o personales, con otros 25 que continuaron, en cumplimiento de tareas evolutivas, estilos atribucionales y razones personales. Los resultados del estudio sugieren el posible valor potencial de las intervenciones proactivas sobre el estudiantado que está en alto riesgo de abandonar la universidad por razones psicológicas o personales.

c) Familiares

A la hora de encontrar las causas del abandono se ha observado en algunos estudios que la presión de la familia es un determinante de gran influencia. Tanto a la hora de tomar decisiones vocacionales de carácter académico-profesional, como a la hora de las calificaciones, muchos padres ejercen una presión tan fuerte en los estudiantes que no pueden controlar y que les lleva al abandono. Root, Rudawski, Taylor y Rochon (2003) en un estudio realizado en Wisconsin con estudiantes universitarios aspirantes a obtener el título de maestro, encontraron que las presiones familiares tenían un gran peso a la hora de decidir dejar los estudios, sobre todo en los hombres. La necesidad de reproducir los roles profesionales de los padres para continuar al frente de los negocios familiares hace que con frecuencia los padres presionen para que los jóvenes estudien determinadas carreras y les exijan un rendimiento alto. A veces, al no producirse esta correspondencia y los estudiantes no poder responder a las expectativas que tenían los padres, se producen situaciones de conflicto intergeneracional que lleva al abandono o al cambio de titulación. En relación también a este tipo de variables, se ha encontrado que las responsabilidades familiares constituyen otro importante obstáculo en el proceso formativo. Moortgats (1997) encontró que los factores socioeconómicos y las responsabilidades familiares en el cuidado de los niños peque-

ños, tienen un efecto negativo en la retención, especialmente en el caso de las mujeres.

d) Económicas

Las causas de tipo económico han sido el gran determinante del fenómeno del abandono en el alumnado anglosajón, entre otros. En el Estado Español a pesar de que también se identifica como una variable influyente no es la más importante. Bradburn (2002) demostró que la necesidad de trabajar y otras razones financieras eran algunos de los motivos importantes de la deserción; en su estudio, sólo un 4% identificó o señaló problemas académicos como causas de sus abandonos.

En relación a los temas económicos hay que señalar que las ayudas proporcionadas a los estudiantes en forma de becas constituyen un factor de peso en las posibilidades de retención. Así se puso de manifiesto en el estudio realizado por Ishitani y DesJardins (2002) quienes investigaron la conducta de abandono del estudiantado universitario de Estados Unidos de Norteamérica. En su estudio, el momento del abandono fue examinado a lo largo de un periodo de 5 años, y se descubrió que los factores que afectaban al abandono estudiantil tenían efectos que cambiaban durante el tiempo. Además, se encontró que las tasas de deserción varían dependiendo de la cantidad y duración de la ayuda financiera con la que cuenta el estudiantado.

Las dificultades económicas de algunas familias o la escasez de ayudas financieras para poder estudiar obligan a algunos estudiantes a simultanear estudios y trabajos, lo que en algunos casos provoca situaciones de incompatibilidad que obligan al abandono. Sinclair y Dale (2000) encontraron que el 68% de los estudiantes estaban trabajando a tiempo parcial en 1999/00, comparado con el 43% que lo hacía tres años antes (curso 1996/97). Se observó que estos estudiantes trabajaban más de 16 horas a la semana, a pesar de que existe un informe para fomentar

la retención que señala que los estudiantes no deben trabajar más de 12 horas a la semana. Se comprobó que estas situaciones influyen en las decisiones del alumnado de continuar o no en la universidad. En relación también al efecto que las cuestiones económicas tienen en el abandono de los estudios, Ozga y Sukhmandan (1998) encontraron que los apuros económicos ejercen un impacto importante en la retirada temprana. Concretamente los alumnos de bajo nivel económico abandonan con más facilidad que los de alto nivel.

e) Institucionales

Las variables institucionales, sobre todo las relacionadas con las características de los estudios, los recursos académicos y el profesorado, han sido las más cuestionadas desde la opinión social en relación al tema del abandono y prolongación de los estudios. Se considera que la política universitaria española se ha centrado en que acceda a la universidad el mayor número de personas posible, sin preocuparse en analizar los nuevos perfiles y necesidades del alumnado (preferencias profesionales, habilidades, capacidades, etc.), ni en poner los recursos necesarios para atender a todo el alumnado.

Thomas (2002), en relación al rol que desempeña la institución en la decisión del alumnado de abandonar, atribuye una gran responsabilidad al profesorado, tanto a los métodos de enseñanza y modelos de evaluación utilizados, como a las relaciones distantes que establece con sus alumnos, cuando éstos necesitan un trato más personalizado. Thomas considera que estas prácticas del profesorado, junto a la estructura institucional que tiende a reproducir una determinada cultura social, son factores que incitan al alumnado a abandonar. Nosotros también hemos constatado esta influencia (Cabrera y col., 2005), a pesar de que los resultados estadísticos mostraron que la titulación y el profesorado tenían un poder predictivo del abandono universitario inferior a las variables del alumnado. Entre esas variables del

contexto encontramos que ciertas características del profesorado como “motivar al alumnado”, “tener en cuenta sus opiniones sobre la asignatura”, y “dialogar con él sobre la marcha de las clases” se revelan como los aspectos más críticos de la enseñanza universitaria, que contribuyen a que el alumnado persista y finalice sus estudios.

Nuestros resultados coinciden con otros trabajos previos que demuestran, que cuando el profesorado universitario implementa prácticas de enseñanza que promueven el aprendizaje activo, ello ejerce efectos beneficiosos en la integración social, en el compromiso institucional y en la persistencia del alumnado (Braxton, Milen y Sullivan, 2000). Asimismo, Barefoot (2004) en un trabajo de revisión hace un llamamiento a la necesidad de que en la investigación sobre abandono universitario se preste una mayor atención a la experiencia del aula en la que el profesorado juega un papel preponderante.

En cuanto a las variables del contexto referidas a las características de la titulación cursada, nosotros encontramos (Cabrera y col. 2005), que el alumnado que abandona percibió que el nivel de exigencia de la titulación era muy alto, que tuvo poca información y ayuda durante los estudios, que no tuvo muy buenas relaciones con sus compañeros, y que recibió escasa formación práctica. En este sentido, encontramos que las expectativas y concepciones que tienen los estudiantes sobre la carrera, el nivel de exigencia, y las relaciones entre los compañeros, son variables predictivas de éxito o fracaso académico, aspectos que tendrían que tenerse en cuenta en las acciones institucionales de información y orientación al alumnado, tanto antes como durante su estancia en la universidad.

f) Sociales

No tenemos constancia de estudios que hayan probado la relación directa entre ciertas características y finalidades sociales de la universidad y el abandono de los estudios.

Sin embargo, los teóricos de la enseñanza universitaria apuntan hacia importantes circunstancias actuales tales como: una estrecha relación a la hora de decidir qué enseñar con la actividad económica y productiva social; un nuevo modelo de competencias de acción profesional, desde donde se han visto implicados en la formación las empresas y los empleadores; surgimiento de un conjunto de agencias e instituciones educativas mucho más ágiles que la universidad que ofrecen los mismos servicios de una forma mucho más adaptada y accesible al puesto de trabajo; desarrollo de las tecnologías de la comunicación a distancia, particularmente internet; las bajas expectativas de empleo producidas por las altas tasas de paro entre los titulados superiores, que han provocado desmotivación y bajo rendimiento al compaginar los alumnos estudios y trabajo; cambios en las políticas educativas a nivel mundial; etc.

El profesor belga Nico Hirtt, experto en políticas educativas de la Unión Europea, considera que toda esta desestabilización de la universidad es producida por el intento de adecuar el sistema educativo a las exigencias de la economía capitalista, lo que el denomina, “Mercantilización social de la Universidad”. Para Hirtt (2003), lo que se está llevando a cabo es el paso de la era de la masificación de la enseñanza a la era de la mercantilización, de lo que se deduce claramente que los fines educativos están pasando de ser un servicio para los ciudadanos a ser un servicio para el desarrollo económico. En este sentido, cabe preguntarse si estamos pasando de un discurso cualitativo de la educación superior, a un discurso cuantitativo, en el que priman sólo las necesidades del mercado de trabajo. No cabe duda que la masificación del acceso genera de rebote una masificación del fracaso, pero mientras los sistemas educativos no se abran a una diversidad mayor de perspectivas y necesidades, este hecho puede ser una nueva forma de selección jerarquizante.

En la undécima conferencia de la *European Association for International Education*, celebrada en Maastricht en Diciembre de 1999 (Pérez Díaz y Rodríguez, 2001), algunos participantes indicaron que los países industrializados estaban entrando en una fase de postmasificación. De hecho el número de estudiantes de educación superior ha empezado a descender en los últimos años, y la duración media de los estudios empieza también a disminuir. Nada más lejos que las declaraciones de Bolonia, donde si bien se garantizan grados mínimos de cuatro años, se favorece que sean títulos que desemboquen directamente en el mercado laboral.

Finalmente, coincidimos con Braxton (2002) cuando plantea que las causas y, por tanto, las soluciones efectivas al fenómeno problemático del abandono universitario vendrán por la vía de la combinación de las tres dimensiones básicas implicadas, la psicológica, la sociológica y la organizacional.

4. ACTUACIONES

La constatación del fenómeno problemático del abandono de los estudios ha llevado lógicamente a muchas universidades a diseñar, implementar y evaluar programas y estrategias para aumentar las tasas de persistencia, mejorar la retención y reducir el agotamiento (*attrition*) del alumnado. En los programas de intervención preventiva para evitar el abandono, se han seguido tanto acercamientos sistemáticos como sistémicos, en los que se combinan el asesoramiento psicoeducativo con la aplicación de políticas institucionales que afectan a la admisión y a la integración del alumnado.

La preocupación por la eliminación del fenómeno del abandono se demuestra también en la aparición de:

a) Centros de estudio como el *Center for the Study of College Student Retention* (<http://www.cscsr.org/>), institución puntera en el ámbito internacional en la investigación, difusión y asesoramiento relacionado

con las causas y soluciones al problema del abandono universitario.

b) Líneas estratégicas como las del Mauricio Gastón Institute, en la University of Massachusetts-Boston (E.U.N.A.), quienes contemplan entre sus líneas prioritarias, el estudio del abandono de la población latina, o el trabajo de IASAS (International Association of Student Affairs and Services, <http://iasas.ehs.ufl.edu/>), que publicó en mayo de 2001, con la colaboración de la UNESCO, el manual titulado *The role of student affairs and services in higher education: a practical manual for developing, implementing, and assessing student affairs programmes and services*, en el cual se contiene un apartado específico dedicado a la retención del alumnado universitario.

c) Edición de revistas científicas monográficas de ámbito internacional, como el *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*; o el tratamiento del tema de forma monográfica como el número 125, del año 2005, de la revista *New Directions for Institutional Research*, titulado *Retention in higher education: a selective resource guide*, de Adam y Gerald;

d) Publicaciones de libros específicos como el de Orfield (2004), *Dropout in America: Confronting the graduation rate crisis*. Harvard Education Press; el de Yorke y Longden (2004), *Retention and Student Success in Higher Education*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University; y el de Feldman (2005), *Improving the first year of college: Research and practice*. Mahwah, NJ: LEA (Lawrence Erlbaum Associates).

Todas estas publicaciones centran el debate en analizar los factores desencadenantes del abandono, así como en demostrar la eficacia de ciertas acciones destinadas a incrementar la retención y el éxito estudiantil.

Las acciones emprendidas han abarcado distintos momentos del proceso formativo

del alumnado, con el fin de aumentar las tasas de retención y el rendimiento académico. Tras la revisión de una amplia variedad de programas que distintas universidades del mundo han puesto en práctica con la finalidad de aumentar la retención, podemos identificar los siguientes tipos de acciones:

a) Acciones que favorecen la adaptación social e institucional. Con este tipo de acciones se trata de fomentar la vida social del estudiantado universitario, por lo que los programas van encaminados a la organización de eventos lúdicos y culturales, en la línea expuesta por Forbes y Wickens (2005) para el alumnado inglés. Otras acciones de este tipo han estado encaminadas a dar a conocer la cultura institucional (Kuh, 2002), identificación y desarrollo de los procesos psicológicos que subyacen a la integración social y académica (Bean y Eaton, 2002), o a tener en cuenta las características diferenciales de los distintos grupos culturales de alumnado a la hora de diseñar las acciones (Taylor y Miller, 2002).

b) Acciones de captación de alumnado. Forbes y Wickens (2005) han mostrado la efectividad de acciones destinadas a reclutar estudiantes de antecedentes no tradicionales.

c) Programas de tutoría universitaria. Forbes y Wickens (2005) dan a conocer un módulo de entrenamiento en destrezas dirigido al alumnado de nuevo ingreso, mediante tutores académicos. Otras experiencias con la misma efectividad, en esta línea, han sido las de Pagan y Edwards-Wilson (2003), Kuh (2002), Gloria y Kurpius (2001). En el Estado Español destacamos, a modo de ejemplo, las experiencias puestas en práctica en la Universidad de Alcalá de Henares (Lázaro, 1997; Álvarez y Lázaro, 2002), en la Universidad de La Laguna (Álvarez, 2002; Álvarez y González, 2005), en la Universidad de Sevilla (Álvarez Rojo, 2002), etc.

d) Programas de información y orientación preuniversitaria sobre características de las titulaciones. Watson, Johnson y Austin

(2004) han demostrado la eficacia, para aumentar la retención, de una información realista y precisa de la profesión relacionada con cada titulación antes de iniciar los estudios

e) Programas de asesoramiento y apoyo al estudio, sobre todo de entrenamiento en estrategias de aprendizaje y apoyo psicológico (Arnold, 2000). En esta línea Ryan y Glenn (2003) presentan la experiencia de desarrollo de este tipo de actividades tanto desde un centro de asesoramiento, tipo Servicios de Información y Orientación Universitaria (SIOU) españoles, como desde programas de infusión curricular.

f) Acciones institucionales. Dentro de esta línea encontramos numerosas experiencias destinadas al rediseño organizacional de las universidades, en las que se contemplan tanto líneas estratégicas de actuación como la incorporación de recursos e infraestructuras necesarias para su desarrollo. Entre estas acciones merece una mención especial las relacionadas con las prácticas profesionales de los responsables directos de la ejecución de las acciones, como la creación de la figura de los “líderes de campus” y la formación de los facilitadores de la retención en los procesos de ayuda al alumnado (entre otros el profesorado). Acciones de este tipo han sido dadas a conocer por autores como Moxley, Najor-Durack y Dumbrigue (2001), Braxton y Meaghan, (2002) o Berger (2002). Otro tipo de acciones específicas de las universidades anglosajonas, que no sabemos de su posible efectividad en las universidades españolas, es la de las experiencias en torno a la creación de “comunidades de aprendizaje” como la puesta en práctica en la Universidad de Maine (Johnson, 2001), o el aprovechamiento de las organizaciones de la Letra-Griega (Rullman, 2002).

g) Guías de acciones como la de Braxton y McClendon (2002), quienes tras discutir las prácticas institucionales que se han centrado en la mejora de la integración social del

alumnado universitario para asegurar su retención, presentan 20 recomendaciones para la implementación de tales prácticas, agrupadas en 8 dominios: asesoramiento académico, prácticas y políticas administrativas, reclutamiento, desarrollo del profesorado, sistema de recompensa del profesorado, programas de información y orientación al alumnado, vida residencial, programación de asuntos relacionados con el alumnado.

h) Acciones específicas para el alumnado en cursos a distancia (on-line). Aquí destacamos el trabajo de Chyung (2001) quien ha demostrado con su programa una gran eficacia para reducir el agotamiento del estudiante, obteniendo mejoras en motivación, atención, confianza y satisfacción.

De las acciones anteriores destacamos, para las universidades del Estado Español, las de información y orientación preuniversitaria, y las de apoyo educativo y psicológico, bien a través de planes de tutoría universitaria o de infusión curricular. En los últimos años se viene insistiendo en la necesidad de implantar un sistema de tutorías en el marco de la enseñanza universitaria, como un factor de calidad orientado a la optimización del proceso formativo, la mejora del rendimiento académico y la prevención del abandono. Además del asesoramiento sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, la tutoría viene a cubrir un vacío importante en todo el ámbito del desarrollo personal y social. Si en última instancia la enseñanza ha de contribuir al desarrollo integral del alumnado, no podemos quedarnos únicamente con una enseñanza basada en contenidos, sino que también debemos desarrollar otras competencias para el desarrollo social y profesional. Así lo contempla el proyecto *Tuning* que describe un modelo de competencias relacionadas con el *conocer* (plano del saber académico), el *hacer* (plano de habilidades y destrezas), y el *ser* (plano de las actitudes y responsabilidades). De este modo, competencias como el trabajo en grupo, el pensamiento analítico, la comunicación oral y escrita, la organización

y planificación, la gestión de la información, la adaptación a las nuevas situaciones, la resolución de problemas, etc. van a ser fundamentales para el desarrollo académico, personal y sociolaboral del alumnado, y la tutoría una estrategia para contribuir a su desarrollo. Por tanto, la labor tutorial de acompañamiento del profesorado, desde las distintas asignaturas, conforma una de las piedras angulares en las que se ha de apoyar el nuevo modelo educativo de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) del Espacio Europeo de Educación Superior.

Otras acciones que se están experimentando en el Estado Español son, a modo de ejemplo, las dirigidas a favorecer los procesos de transición de la secundaria a la universidad, como jornadas de puertas abiertas, planes de acogida, programa de estudiantes asesores, etc.; las centradas en adecuar el nivel formativo de los estudiantes de nuevo ingreso (asignaturas propedéuticas, cursos cero, etc.); acciones centradas en la mejora de los perfiles formativos (observatorio de graduados) y acciones centradas en la mejora de la docencia universitaria.

5. CONCLUSIONES

Son muchas las circunstancias específicas que en estos momentos están convergiendo hacia la emergencia de un nuevo modelo de universidad, que afecta tanto a aspectos organizativos de la institución, como a las enseñanzas que ésta imparte. En su dimensión social más directa, la conexión que establece con el alumnado, nunca había experimentado un “acercamiento-alejamiento” tan notable. Pues se da la paradoja de que, por un lado, en la universidad española no se había producido tanta desvalorización de sus funciones y recursos, y tampoco se habían registrado índices tan altos de abandono y prolongación de estudios. Por otro, la universidad adquiere cada vez más atractivo social, a la vez que se abre hacia una infinidad de posibilidades más allá de las tradicionales prácticas de desarrollo de titulaciones: programas

de verano, cursos de extensión, otras prácticas formativas como deportivas, culturales, informativas, educación para mayores, cursos de formación permanente, etc. Desde esta amplia oferta, compiten unas con otras en busca de clientes: ferias de estudios universitarios, diversas acciones de publicidad y marketing, delegaciones institucionales en otras ciudades y en otras provincias fuera del distrito universitario, etc. Sin embargo, en esa carrera hacia la ocupación de primeros puestos de prestigio, donde ocupa un primer lugar el número y tipo de alumnado, nos olvidamos que la tasa de abandono es un indicador de calidad institucional, al entender que ésta ha de poner todos los medios necesarios para atender y ayudar al alumnado con dificultades.

A pesar de que los distintos estudios han identificado al conjunto de variables relativas al alumnado (sus características psicológicas y educativas), como más influyentes en el fenómeno del abandono, no podemos obviar que las interacciones de éstas con el contexto son las que producen resultados determinantes. En la misma medida que la universidad abre sus puertas cada vez a mayor diversidad de alumnado, práctica en la que sin duda tiene que seguir avanzando, ha de poner los procedimientos y recursos necesarios para que todos consigan las mismas finalidades. En este sentido, el problema del abandono hay que atenderlo, sobre todo, desde dentro de la institución, con acciones que fomenten la *resiliencia* del estudiantado. Estas medidas dirigidas a impedir la deserción estudiantil, tal como hemos mostrado, han sido muy desarrolladas en la última década en otros países de Europa y Norte-América con similares problemáticas. Si estas prácticas han mostrado resultados eficaces, no podemos demorarnos más, sino tomarlas como referencia, independientemente de que sigamos avanzando en el análisis, pues el problema del abandono tiene un fuerte componente contextual que la universidad española no puede obviar. Estos programas prometen un alto alcance al incluir entre sus actividades

acciones dirigidas a reforzar carencias del alumnado, necesarias para que logren una mejor adaptación universitaria, como, interés y motivación por la carrera, estrategias de estudio, y fortaleza psicológica que le ayude a superar los obstáculos y demorar las recompensas, etc.

Todo esto ha llevado a que los procesos de transición a la enseñanza superior y la integración en la vida universitaria en el primer año sea uno de los focos de atención prioritaria para luchar contra el abandono. Ofrecer a los estudiantes una percepción realista de la vida universitaria debería ser un objetivo a lograr, si queremos aumentar las cifras de retención de los estudiantes. Sin embargo, después del análisis del fenómeno desde nuestro contexto inmediato, nosotros concluimos que el problema del abandono en España tendrá difícil solución si la administración pública, los respectivos gobiernos y la sociedad en su conjunto, no incrementan el esfuerzo inversor en educación superior. Por otro lado, el segundo esfuerzo lo debe protagonizar el profesorado. Somos conscientes de que al profesorado no se le puede pedir más voluntarismo, pero también estamos convencidos de que tanto el abandono como la prolongación de los estudios exigen que el profesorado experimente un proceso de sensibilización y cambio hacia los nuevos retos de la educación superior, y hacia las nuevas demandas y necesidades del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, C. y Toharia, L. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de Economía Española*, 86, 192-212.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (Coord.) (2002). *Calidad de las universidades y orientaciones universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, P.; Bethencourt, J.T.; Cabrera, L; y González, M. (2005). *Abandono y prolongación de los estudios universitarios: un obstáculo en la mejora de la calidad de la enseñanza*. Informe final del Proyecto de

- investigación subvencionado por la Dirección General de Universidades. Gobierno Autónomo de Canarias. Universidad de La Laguna.
- 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 González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Revista Educar*, 36, 107-128.
- American College Testing (1999). *National College Dropout and Graduation Rates 1998*, Iowa City, IO: ACT, Inc.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). *La imagen pública del Sistema Universitario Español*. Documento consultado en Mayo de 2006. http://www.aneca.es/comunic/docs/notas/120204imagen_publica.pdf.
- Arnold, J. (2000). Student retention: why do we sep losing them? *Thought & Action*. 16, 1, 131-138.
- Attali, J. (2000). *Pour un modèle européen d'enseignement sup rieur*. Texto consultado en año 2000. <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm>
- Barefoot, B. (2004) Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, 19, 1, 9-18.
- Bean, J. y Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3, 1, 73-89.
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-650.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. New York: NBER
- Benedito, V.; Vicens, A. y Altamira, I. (1970). *Estudio sobre las tasas de abandono en la Universidad Central de Barcelona*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona
- Berger, J. B. (2002). Understanding the organizational nature of student persistence empirically-based recommendations for practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3, 1, 3-21.
- Bethencourt, J. T.; González, M.; Cabrera, L.; y Alvarez, P. (2005). Conducta vocacional del estudiantado de la Universidad de La Laguna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 3, 379-395.
- Bordieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture* (London and Beverly Hills, Sage Publications)
- Bradburn, E. (2002). *Short-Term Enrollment in Postsecondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996-98*. *Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports*. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.
- Braxton, J. M. (2002). Introduction to special issue: using theory and research to improve college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3, 1, 1-2.
- Braxton, J. M. y McClendon, S. A. (2002). The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention*, 3, 1, 57-71.
- Braxton, J.M. y Meaghan, E. (2002). Powerful institutional levers to reduce college student departure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3, 1, 91-118.
- Braxton, J.; Milen, J. y Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: toward a revision of Tinto's Theory. *Journal of Higher Education*, 17, 5, 569-590.
- Bricall, J.M.; Baro, E.; Casahuga, J.; Rivero, T.; y Roig, J. (2000). *Informe universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Texto con-

- sultado en Mayo de 2006, y disponible en: www.crue.org/bricall.htm
- Cabrera Pérez, L; Bethencourt; J.T; González Afonso, M; Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1) http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm. Texto consultado en Junio de 2006
- Cabrera Pérez, L; González Afonso, M; Bethencourt; J.T; Álvarez Pérez, P. (2005). *La influencia del profesorado y de la titulación en el abandono de los estudios universitarios*. Actas del XII Congreso sobre Modelos de Investigación Educativa. Tenerife.
- Callejo, J. (2001). A Cohort study on UNED students: an approximation to dropout analysis. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4, 2, 33-69.
- Comunidad Escolar (2006). *Información. Informe educativo de la Comisión Europea*. Consultado en Junio de 2006. Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/789/info6.html>
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, 127-151.
- CRUE (2002). Información académica, productiva y financiera de las universidades públicas españolas. Indicadores universitarios (Curso 2000-2001). Texto consultado en Mayo de 2006. Disponible en: <http://www.crue.org/cdOBSERVATORIO/index.htm>
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Happiness in everyday life: the uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4, 2, 185-199.
- Chyung, S. (2001). Systematic and systemic to reducing attrition rates in online higher education *American Journal of Distance Education*, 15, 3, 36-49
- De Miguel, M. y Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Díaz de Cossio, R. (1998). Los desafíos de la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 106. México, ANUIES
- Escandell, O. y Marrero, G. (1999). *El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.
- Escandell, O; Marrero, G. y Castro, J.J. (2002). El abandono universitario: la opinión de los estudiantes de la ULPGC. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 1, 8-9, 305-338.
- Feldman, R. S. (2005). *Improving the first year of college: research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forbes, A. and Wickens, E. (2005). A good social life helps students to stay the course. *Times Higher Education Supplement*, Sigue, 1676, 58-63.
- Galeano, L. (2001). *Caracterización de la Universidad Nacional de Asunción, informe 2001 (CD)*. Asunción, Paraguay: Consejo Nacional de Educación y Cultura: CONEC.
- 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, 189-210.
- Girola, L. (2005). *Anomia e individualismo: del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. Mexico: Rubí, Anthropos, Editorial del Hombre. Coeditado con la Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gloria, A. B. and Kurpius, S. E. R. (2001). Influences of self-beliefs, social support and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 7, 1, 88-102.
- González Afonso, M; Álvarez Pérez, P. Bethencourt Benítez; J.T; Cabrera Pérez, L; (2005). Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio

- en la universidad de la Laguna. *Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: Carreiras e Contextos: Novos desafios e tarefas para a orientacao. Lisboa (Portugal)*.
- González Tirados, R.M. (1986). Un método para el análisis del fracaso escolar universitario: Estudio Piloto. En, En M. Latiesa (Comp.). *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.
- González Tirados, R.M. (1990). Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carrera de ingenierías. En CIDE: la investigación educativa sobre la universidad. Madrid: CIDE.
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bencourt, 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*. Universidad A Coruña.
- Hashway, R. M., Baham, C., Hashway, S. E. y Rogers, R. M. (2000). Retaining students in college. *Educational Research Quarterly*, 23, 35-59.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Armenteros, J. (2000). Información académica, productiva y financiera de las Universidades públicas de España. Año 1998. Patrocinado por la CRUE. Documento consultado en Junio de 2006. Disponible en: <http://www.crue.org/informegerentejaen>
- Hernández Armenteros, J. (Dir.) (2004). *La universidad española en cifras, año 2004*. Madrid: CRUE. Recuperado 22 Mayo de 2006. Disponible en: http://www.ujaen.es/ser/gerencia/images/webestudiocrue04/pg_nueva_1.htm
- Hirsch, S. y Keniston, K. (1970). Psychosocial issues in talented college dropout. *Journal for the study of interpersonal processes*, 33, 1, 1-20.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela: El negocio de la enseñanza*. Traducción Beatriz Quiros Madariaga. Madrid: Minor Network, D.L.
- Holland, T. (1966). *The psychology of vocational choice*. Waltham
- Ishitani, T. T. and DesJardins, S. L. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4, 2, 173-201.
- Johnson, G. C. (2001). Accounting for pre-service teachers' use of visual metaphors in narratives. *Teacher Development*, 5, 139-165.
- Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, 2-A, 522.
- Koutsoubakis, D. (1999). A test of the effectiveness of a one-term freshmen orientation program at the foreign campus of an accredited private American university. *Journal of the First-Year Experience*, 11, 33-58.
- Kuh, G. D. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3, 1, 23-39.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64, 3-A, 825.
- Last, L. y Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. *Nurse Education Today*, 23, 6, 449-458.
- Latiesa, M. (1986). *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Lázaro Martínez, A. (1997). La acción tutorial de la función universitaria. En P. Apocada y C. Lobato (eds), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist*, 34, 1, 96-107.

- Lujan, J. R. y Resendiz, A.N. (1981). *Hacia la construcción de un modelo causal en el análisis de la deserción*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Lyubomirsky, S., King, L. and Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 6, 803-855.
- Metz, G. W. (2002). Challenges and changes to Tinto's persistence theory. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Columbus, OH, October 16-19.
- Moltó, T. y Oraval, E. (1988). *Estudio general de becas y alternativas para su reforma*. Madrid: CIDE.
- Moortgats, M. (1997). *Retention rates research project*.
- Moxley, D.; Najor-Durack, A.; Dumbrigue, C. (2001). *Keeping Students in Higher Education: successful practices & strategies for retention*. England: Published by Kogan Page Limited.
- Muñoz Muñoz, S. (2005). Indicadores de rendimiento académico de la universidad de La Laguna. Gabinete de Análisis y Planificación de la ULL. Conferencia presentada en las Jornadas sobre Política de Calidad en la Universidad de la Laguna.
- Nora, A. y Cabrera, A. (1996). Differential impacts of academic and social experiences of collage-related behavioral outcomes. *Research in higher education*, 37, 4, 427-452.
- Nora, A. (2002). The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3, 1, 41-56.
- Oficina de Planificació i Qualitat. Universidad Autónoma de Barcelona (2005). *El abandono de estudiantes universitarios*. Encuentro internacional "Deserción estudiantil en educación superior", celebrado en Bogotá, 2005.
- Orazem, V. (2000). Understanding why they stay and why they leave: A grounded theory investigation of undecided students at a rural grant institution. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, 6-A, 2214.
- Orfield, G. (2004). *Dropout in America: Confronting the graduation rate crisis*. Harvard Education Press.
- Ozga, J. y Sukhmandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*. 52, 3, 316-333.
- Pagan, R. y Edwards-Wilson, R. (2003). A mentoring program for remedial students. *Journal of College Student Retention*, 4, 3, 207-226.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pérez Boullosa, A. (1994). *El acceso y desarrollo académico de los estudiantes universitarios. Evaluación de la Universitat de València*. II Congreso sobre reforma de los Planes de Estudio y calidad universitaria: docencia, investigación y gestión. Cadiz, España.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, C. (2001). *Educación superior y futuro en España*. Madrid: Santillana.
- Reisser, L. (1995). Revisiting the seven vectors. *Journal of college student development*, 36, 6, 505-511.
- Reissert, R. y Schnitzer, K. (1986). Abandono y éxito en los estudios en la República Federal de Alemania. En, Latiesa, M. *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: CIDE.
- Rodríguez Marín, J. y col. (2004). Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles. Informe de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Documento consultado el 10 Mayo de 2006, disponible en: <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp>
- Root, S.; Rudawski, A.; Taylor, M.; Rochon, R. (2003). Attrition of Hmong Students in Teacher Education Programs. *Bilingual Research Journal*, 27 (1), 137-48.

- Rovai, A. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 6, 1, 1-16.
- Rubio García-Mina, J. (1968). El abandono de los estudios en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 197, 38-44.
- Rullman, L.J. (2002). Research review shows connection between fraternity, sorority involvement and retention. *Bulletin*, 70, 5, 35-38.
- Ryan, M.P. y Glenn, P.A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4, 3, 297-324.
- Saldaña, R. (1986). Éxitos y fracasos en la Universidad. En M. Latiesa (Comp.). *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.
- Salvador, L. y García-Varcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la universidad de Cantabria: Abandono y retraso en los estudios*. Madrid: CIDE.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 1, 89-98.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimist*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 1, 5-14.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. and Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 5, 410-421.
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: reformulating the dynamic and mod.
- Sinclair, H. and Dale, T. (2000). *The effect of student tuition fees on the diversity of intake within a scottish new university*. Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference, 7-9 September, 2000, Cardiff University.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 4, 249-275.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Sposetti, A. y Echeverría, H. (2005). *El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad*. Documento consultado en Febrero de 2006. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h21.htm>
- Taylor, J. y Millar, T. (2002). Necessary components for evaluating minority retention programs. *NASPA Journal*, 39(3), 266-282.
- Thomas, L. (2002) Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4, 423-442.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, N° 3.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- TrendChart Innovation Policy in Europe (2005). European Innovation coreboard. Documento consultado en Junio de 2005. Disponible en : <http://trendchart.cordis.lu/scoreboards/scoreboard2005/index.cfm>
- Thurow, L. (1973). The political economy of income redistribution. *Annals of the American academy of political and social science*, 409, 146-155.
- UNESCO (2004). World higher education database. Documento consultado en Mayo de 2005. Disponible en: <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>

Vallecillos, A. y Pérez, R. (1996). Permanencia y rendimiento académico global de los estudiantes en la licenciatura de matemáticas en la Universidad de Granada (años 1979-1992). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 255-267.

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.

Watson, G., Johnson, G. C. y Austin, H (2004). Exploring relatedness to field of study as an indicator of student retention. *Higher Education Research and Development*, 23, 1, 57-72.

Wolf-Wendel, L. E., Tuttle, K. y Keller-Wolff, C. M. (1999). Assessment of a freshman summer transition program in an open-admissions institution. *Journal of the First-Year Experience*, 11, 7-32.

Yip, M. C. W. and 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, 61-70.

Yorke, M. (1998). Non-completion of undergraduate study: some implications for policy in higher education. *Journal of higher education policy and management*, 20, 2, 189-201.

Zabalza, M (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

NOTAS

[i] IRDAC Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission (1994). “Calidad y Relevancia: un desafío para la educación europea”.

[ii] Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles.

[iii] Según datos de un estudio realizado por Hernández Armenteros (2000), el 30% de los nuevos matriculados en los centros públicos (menos la UNED), no cursaba la carrera que había elegido en primera opción. En este curso académico 2005-06, el 100% de estudiantes de una asignatura de pedagogía de la ULL, en la que impartimos clase, dijo que estudiaba pedagogía porque no había conseguido plaza en otra titulación. También es cierto que todos habían alcanzado un alto grado de motivación por la carrera y ya no querían cambiar.

[iv] De hecho, en la actualidad los datos señalan que son las Diplomaturas, sobre todo aquellas con un claro perfil profesional, las que menos tasas de abandono registran.

[v] En España, en el curso académico 1994/95 teníamos 1.344.386 estudiantes en la pública y 52.086 en la privada. En el curso 2004/05, diez años después, las cifras en la pública permanecen casi estables, mientras se triplican en la privada ascendiendo a 138.972 estudiantes.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Lidia Cabrera Pérez (dcabrera@ull.es): es profesora titular del área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE); actualmente imparte materias de diagnóstico y evaluación en la titulación de psicopedagogía, y sus líneas de investigación están relacionadas con la orientación en la universidad y la evaluación e intervención socioeducativa. Su dirección postal es Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Campus Central. Universidad de La Laguna. 38204-La Laguna. Tenerife.

José Tomás Bethencourt Benítez (jbethen@ull.es): profesor titular del área de Psicología Evolutiva y de la Educación; imparte materias de orientación profesional y estimulación intelectual en la titulación de psicopedagogía y psicología respectivamente, y sus líneas de investigación están relacionadas con la psicología escolar.

Pedro Álvarez Pérez (palvarez@ull.es): profesor titular de Orientación Profesional del área de Didáctica y Organización Escolar. Imparte materias de orientación y tutoría en las titulaciones de Psicopedagogía, Curso de Cualificación Pedagógica y Títulos de Maestro Especialista. Sus áreas de trabajo están centradas en el ámbito de la orientación sociolaboral, orientación profesional a colectivos de riesgo y orientación y tutoría universitaria.

Miriam González Afonso (mcglez@ull.es): profesora ayudante del área de Didáctica y Organización Escolar, e imparte materias orientación y tutoría en diferentes titulaciones de Psicopedagogía, Maestro Especialista en Infantil y Musical. Sus áreas de trabajo están relacionadas con formación del profesorado universitario y la orientación la tutoría en la enseñanza superior.

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Cabrera, Lidia, Bethencourt, José Tomás, Alvarez Pérez, Pedro y González Afonso, Míriam (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. <i>RELIEVE</i> , v. 12, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm . Consultado en (poner fecha).
Title / Título	El problema del abandono de los estudios universitarios. [<i>The dropout problem in university study</i>]
Authors / Autores	Lidia Cabrera, José Tomás Bethencourt, Pedro Alvarez Pérez y Míriam González Afonso
Review / Revista	Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE), v. 12, n. 2
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2006 (Reception Date: 2006 September 27; Approval Date: 2006 November 8; Publication Date: 2006 November 9)
Abstract / Resumen	<p><i>This article focuses on the dropout of university students, which in some cases can be as high as 50%. This study presents and analyses the dropout rates that are found in several Spanish universities. Using the results of national and international studies as background and the findings from our own investigation, we present a theoretical framework that identifies the definition of dropouts, the causes, the explanatory models and solutions used to understand this issue. The article concludes by presenting a critical perspective of university learning in relation to the social role that universities represent, and addresses the actual processes of change, particularly in light of the European convergence.</i></p> <p>En este artículo se analiza el fenómeno problemático del abandono de los estudios universitarios, que alcanza hasta el 50% en algunas titulaciones. Para ello, partimos de la presentación y análisis de los porcentajes de abandono de distintas universidades españolas. Posteriormente, al amparo de distintos estudios nacionales e internacionales, y nuestros resultados de investigación, elaboramos un perfil teórico que contempla: definición, causas, modelos explicativos y soluciones. Finalmente, ofrecemos una perspectiva crítica de la enseñanza universitaria, en relación al papel social que esta representa, y en relación a los actuales procesos de cambio, sobre todo el proceso de convergencia europea.</p>
Keywords / Descriptores	<i>Dropout, university; higher education; student retention</i> Abandono universitario; enseñanza superior; retención estudiantil
Institution / Institución	Universidad de La Laguna (España)
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Spanish (Title, abstract and keywords in English)

**Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa
(RELIEVE)**

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).