

Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de Ciencias Sociales. El caso de Administración y Dirección de Empresas

Mercedes Torrado Fonseca

Pilar Figuera Gazo

Universitat de Barcelona. España.

mercedestorrado@ub.edu

pfiguera@ub.edu



Recibido: 30/10/2017

Aceptado: 12/4/2018

Publicado: 15/7/2019

Resumen

La prevención del abandono de los estudios superiores constituye uno de los retos más importantes de la política universitaria actual. El análisis que se presenta en este artículo forma parte de la investigación *Trajectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales* (EDU2012-31568). Específicamente, se analiza el proceso que ha seguido una cohorte de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Barcelona durante el período 2010-2015 en referencia al abandono y su evolución a lo largo del tiempo. El proceso atiende a tres aspectos fundamentales: momento y situación académica previa, motivos e impacto emocional y reingreso universitario. Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo mediante entrevista telefónica en que han participado 225 de los 393 estudiantes que han abandonado definitivamente la carrera (un 57,3%). Los resultados confirman diferencias significativas en su valoración sobre los motivos de deserción relacionados con el año de abandono. La probabilidad de reingreso presenta también diferencias en función del año y del impacto emocional de la decisión. Se confirma la incidencia de la vía de acceso a los estudios superiores sobre el abandono y la conducta de reingreso posterior del estudiante. Se reflexiona sobre la importancia de establecer sistemas continuados de diagnóstico a lo largo de la trayectoria académica del estudiante universitario.

Palabras clave: abandono de estudios; educación superior; trayectorias académicas; reingreso universitario

Resum. *Estudi longitudinal del procés d'abandó i reingrés d'estudiants de Ciències Socials. El cas d'Administració i Direcció d'Empreses*

La prevenció de l'abandonament dels estudis superiors constitueix un dels reptes més importants de la política universitària a nivell nacional i internacional. L'estudi que es presenta en aquest article forma part de la recerca més àmplia sobre les trajectòries d'abandó, persistència i graduació en Ciències Socials (EDU2012-31568). Específicament s'hi analitza el procés que ha seguit una cohort d'estudiants d'Administració i Direcció d'Empreses (ADE) de la Universitat de Barcelona en el període 2010-2015 en referència a l'abandonament i l'evolució que ha sofert al llarg del temps. El procés atén tres aspectes fonamentals: el moment i la

situació acadèmica prèvia, els motius i l'impacte emocional i el reingrés universitari. S'ha dut a terme un estudi descriptiu mitjançant entrevistes telefòniques en les quals han participat 225 d'un total de 393 estudiants que han abandonat definitivament la carrera (un 57,3%). Els resultats confirmen diferències significatives en la seva valoració sobre els motius de deserció relacionats amb l'any d'abandonament. La probabilitat de reingrés presenta també diferències en funció de l'any i de l'impacte emocional de la decisió. Així mateix, l'anàlisi confirma la incidència de la via d'accés als estudis superiors sobre l'abandó i la conducta de reingrés posterior de l'estudiant. També reflexiona sobre la importància d'establir sistemes continuats de diagnòstic al llarg de la trajectòria acadèmica de l'estudiant universitari.

Paraules clau: abandonament d'estudis; educació superior; trajectòries acadèmiques; reingrés universitari

Abstract. *Longitudinal study of the dropout and reentry process in students of social sciences: The case of Business Administration and Management*

Preventing university dropout constitutes one of the most important challenges of national and international higher education policies. The study presented in this article was carried out in the framework of the research project titled "Paths of abandonment, persistence and graduation in social sciences" (EDU2012-31568). Specifically, it analyses the dropout process and its evolution over time in a cohort of students enrolled in the Business Administration and Management degree program at the University of Barcelona in the period 2010–2015. The process attends to three fundamental aspects: the moment and previous academic situation, reasons and emotional impact, and university reentry. A descriptive study was conducted using telephone interviews with 225 students of a total of 393 that have dropped out of the program (57.3%). The results show significant differences in the reasons for dropout related to the course year. The probability of reentry also differs according to the year and of the emotional impact of the decision. Likewise, the path leading into higher education has been found to have an effect on student dropout and reentry. Finally, the importance of establishing diagnostic systems over the course of students' academic path is discussed.

Keywords: university dropout; higher education; academic paths; university reentry

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La adaptación de los estudios superiores a los nuevos requerimientos del Plan Bolonia supuso que las universidades españolas y europeas replantearan y reflexionaran sobre cómo formar a profesionales con determinadas competencias que diesen respuesta a las necesidades sociales. El momento histórico es crucial y, para liderar el cambio en la formación, deben resolverse algunos de los problemas sistémicos, entre los que destaca el abandono de los estudios,

por el impacto social y personal que produce ese hecho. En esta línea, los diversos comunicados europeos, desde la cumbre de Berlín en 2003 hasta la de Yerevan en 2015, instan de manera reiterada a reforzar los apoyos institucionales hacia el alumno, en aras de ayudarlo a transitar en las mejores condiciones posibles y finalizar con éxito los estudios universitarios iniciados. Bajo el principio de equidad participativa, estas acciones deben garantizar la reducción de las barreras para la promoción de los colectivos no convencionales, cada vez más numerosos en las aulas universitarias (Figuera y Torrado, 2015a; Egidio Gálvez, Fernández Díaz y Galán, 2014).

Los avances conceptuales han permitido marcar las diferencias entre retención y persistencia (Tinto, 2017; Rodríguez, 2015) y matizar significativamente el vínculo entre abandono y fracaso. Cada vez más, existe un cuestionamiento creciente respecto a la adecuación de la interpretación de las tasas de abandono como un indicador directo del rendimiento y la persistencia por su carácter multidimensional (Torrado, 2012). Y emerge, además, en el tiempo un fenómeno complejo y multidimensional que responde, en parte, a factores transnacionales, pero su comprensión obliga a considerar las condiciones de los diversos sistemas de influencia. Estas consideraciones han puesto en cuestión parte de la investigación realizada desde una perspectiva global macro y de forma totalmente descontextualizada y, como bien apuntan Rué (2013) y Torrado (2012), incurren en un error de explicación y se alejan de una utilidad real en políticas de retención en el propio contexto de referencia.

1.1. Estado de la cuestión

En relación con la magnitud del abandono, los estudios confirman la persistencia del problema (OCDE, 2012; MEC, 2016). En nuestro país, los datos se vienen analizando con cierta sistematicidad, desde el inicio de la década, a partir de investigaciones desarrolladas en el contexto de los sistemas universitarios de nuestras comunidades autónomas (Arce, Crespo y Míguez-Álvarez, 2015; Fundación CyD, 2015; Gairín et al., 2014), en universidades específicas (Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñoz, 2016; Íñiguez, Elboj y Valero, 2016) y en titulaciones concretas (Torrado, 2012).

Las investigaciones realizadas en torno a esta temática constatan la existencia de perfiles diferentes de estudiantes en función de las causas y de los momentos del abandono, así como de las trayectorias posteriores a dicha decisión.

El análisis de las causas del abandono se consolida como una de las líneas más significativas de trabajo, en cuanto a capacidad de transferencia de los resultados en acciones para prevenirlo. La revisión de la bibliografía pone de manifiesto algunas conclusiones que trascienden las diferencias entre sistemas y países. El fenómeno presenta patrones distintos vinculados con el área y el tipo de universidad y, además, varía con el tiempo. El mayor impacto de la deserción se sitúa en el primer año de carrera, y se identifican periodos especialmente críticos en las decisiones de los estudiantes (Figuera y Torrado, 2015b; Nora y Crips, 2012).

Los trabajos desarrollados en el contexto internacional sitúan la integración académica y social en la universidad como un factor determinante del abandono en el primer año (Figuera y Torrado, 2015b; Strydom y Metntz, 2010), hecho que justifica el interés por comprender las causas relacionadas con la adaptación inicial de los estudiantes.

La atención de una parte de la investigación se ha centrado en dos variables clave: la satisfacción y la motivación. Los análisis desarrollados desde el enfoque sociocognitivo de Lent confirman que la satisfacción promueve la persistencia en la consecución de las metas personales y profesionales e influye, directa e indirectamente, sobre la intención de persistencia. A su vez, se trata del predictor más importante de la continuación o del abandono de los estudios. Además, las investigaciones han encontrado relaciones significativas con las expectativas de autoeficacia y la percepción del apoyo social en estudiantes (Lent et al., 2017).

A partir de una revisión exhaustiva de la literatura, Tinto (2017) aporta evidencias que señalan a la motivación como un factor fundamental para explicar las decisiones de continuidad, señalando, además, su carácter maleable en referencia al impacto de las experiencias de la universidad. Mide el impacto como el resultado de la interacción entre las metas del estudiante (es decir, por qué va a la universidad y los beneficios que espera recibir con ello), la autoeficacia académica (o percepción de la capacidad de hacer frente a las demandas académicas), el sentido de pertenencia y el valor percibido de su formación.

Las experiencias de los estudiantes son construidas, a la vez, en interacción con el contexto y, por lo tanto, están relacionadas con variables de la cultura académica, como son la concepción, la organización y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la demanda de trabajo exigido, los modelos de interacción entre pares y con el profesorado y el uso de metodologías más activas y colaborativas (Triadó, Aparicio, Freixa y Torrado, 2015), así como el clima de clase y las relaciones con los iguales (Urbina y Ovalles, 2016). Sin duda, estas variables contribuyen a desarrollar el sentimiento de pertenencia y potencian, a su vez, el compromiso, el logro y la satisfacción de los alumnos (Wilkins, Butt, Kratochvil y Balakrishnan, 2016).

Además, las percepciones de los estudiantes y el contexto en que las construyen se nutren de otros factores que han demostrado ampliamente su capacidad de explicación. Entre estos factores destaca, en el acceso, el bagaje académico previo (medido a través de variables como la nota de acceso o el dominio de competencias para la gestión del estudio) (Álvarez-Pérez, 2012; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004).

Sin duda, una parte muy significativa de la literatura sobre abandono se ha centrado en el primer año de universidad. Recientemente, se ha constatado un interés en el análisis de la experiencia de los estudiantes en los años posteriores, en los que podemos observar, asimismo, un incremento en la deserción de la carrera. La investigación, aunque aún incipiente, parece indicar que los factores que afectan a dicha conducta de abandono tardío podrían diferir significativamente. Willcoxson, Cotter y Joy (2011) afirman que las decisiones

de abandono tardío estarían más determinadas por factores institucionales (la calidad de las interacciones con el profesorado y el *staff*, los procesos de retroalimentación y la calidad de la enseñanza), y en el abandono del primer año predominarían factores personales, como problemas de adaptación, falta de motivación o compromiso y poca preparación académica.

Otra de las líneas importantes de estudio la constituye el abandono de los estudiantes no convencionales, quienes presentan unas cifras significativamente más elevadas respecto a dicha cuestión (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Figuera y Torrado, 2015a). Investigaciones como las de Adams y Corbett (2010), Gilardi y Chiara (2011), Kasworn (2010), Rosário et al. (2014) y Tinto (2017) destacan un detrimento en la participación en la universidad que influye en el incremento del estrés y la disminución de la motivación, la satisfacción y el compromiso con la vida académica, predictores significativos de la persistencia en los estudios. Variables como la ausencia de apoyo institucional (Lowe y Gayle, 2007) o la propia organización académica actúan en detrimento de estos grupos, lo que incrementa la deserción de los proyectos formativos (Troiano y Elías, 2014).

Por último, el seguimiento de la cohorte de alumnos que abandonan ofrece evidencias sobre el impacto de «dejar» la universidad en las trayectorias académicas posteriores del estudiante y ha abierto, en los últimos años, otra línea de trabajo muy prometedora centrada en el análisis del reingreso. Como señala Tinto (2017), abandonar una carrera no implica necesariamente renunciar al sistema universitario. De hecho, en su análisis, Torrado (2012) realizó el seguimiento longitudinal de los alumnos tras una década de su deserción, y en la mayoría de los casos se confirmó un reingreso en los estudios superiores con trayectorias académicas de éxito después del abandono. Rodríguez-Gómez, Meneses, Gairín, Feixas y Muñoz (2016) informan de tasas elevadas de reingresos entre universitarios catalanes en el curso 2015-2016, aunque predominaba el cambio de área disciplinaria, clara evidencia para los autores de una disfuncionalidad y una ineficiencia en los sistemas de orientación previos. Asimismo, algunas estadísticas (MECD, 2016; Fundación CyD, 2015) muestran un mayor aprovechamiento de la carrera en el reingreso a estudios del mismo ámbito disciplinario, debido a la rentabilización de los créditos de formación básica (RD 1393/2007). En todo caso, el incremento de la conducta de reingreso lleva, según Álvarez-Pérez (2012), a un importante «proceso migratorio» dentro del sistema que requiere un análisis contextualizado que permita una mayor comprensión de las diferentes conductas y motivaciones de los estudiantes tras una deserción.

2. Metodología

Vistos los resultados de los análisis previos, es necesaria la realización de investigaciones contextualizadas de carácter longitudinal que, más allá del dato, permitan comprender el proceso de abandono en todas sus dimensiones. El análisis que se presenta en este artículo forma parte de la investigación titula-

da *Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: Validación de un modelo predictivo*¹, en un planteamiento sistémico de seguimiento longitudinal de la cohorte 2010-2011 de la titulación de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Barcelona (UB) a lo largo de seis años. La investigación, de carácter descriptivo, considera dos niveles de análisis: con toda la población y con diversas muestras representativas de ella. Los datos facilitados por la Universidad han permitido ir siguiendo a la cohorte a lo largo de los cursos e identificar las situaciones de abandono definitivo. En este artículo presentamos, específicamente, los resultados que se han obtenido en el seguimiento de los estudiantes que abandonaron en los tres primeros años. Se considera que hay una deserción definitiva de la carrera cuando no vuelven a formalizar matrícula en los años posteriores.

2.1. Instrumento

Atendiendo a la complejidad del fenómeno del abandono y a la multitud de factores explicativos asociados al mismo, se estimó oportuno adaptar la entrevista telefónica de Torrado (2012), validada técnicamente en el contexto de las ciencias experimentales.

El contenido del instrumento se estructura en cinco bloques y en él se combinan cuestiones retrospectivas con información de la situación actual o postabandono del alumno. A lo largo de la entrevista se interrelacionan preguntas abiertas y cerradas. Las dimensiones hacen referencia a la *integración social y académica durante los estudios* (información sobre la relación entre iguales, participación y asistencia a clase, formas de estudiar, satisfacción de la experiencia universitaria, valoración de los resultados académicos, etc.), *situación de abandono* (momento de tomar la decisión de abandonar, escala de 13 ítems de motivos y causas del abandono de 6 puntos de valoración, reacción afectiva ante la situación y la valoración del éxito y el fracaso) y *perfil académico formativo postabandono* (situación actual en cuanto a su formación —universitaria y no universitaria— y valoración).

2.2. Población y muestra

El seguimiento de la cohorte, realizado a lo largo del tiempo teórico más un año (t_4+1), ha permitido identificar trayectorias académicas por curso (de abandono y continuación de estudios) hasta la graduación. Se han identificado diferentes ejemplos de deserción universitaria versus los alumnos que continúan la carrera con éxito o con retraso. En el conjunto de dichas situaciones se han identificado casos minoritarios de reingreso y abandono reincidente en la misma carrera, tal y como se puede constatar en la tabla 1. El estudio que se presenta toma en consideración como referente poblacional aquellos casos

1. Proyecto I+D titulado *Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: Validación de un modelo predictivo* (EDU2012-31568).

Tabla 1. Volumen de abandonos definitivos, persistencia y reingresos a lo largo de los cuatro primeros años de la carrera de ADE (datos facilitados por la UB a 16 de marzo de 2015)

Matrícula inicial de ADE N = 1290 (curso 2010-2011)				
Situación	Matrícula del 2.º año (2011-2012)	Matrícula del 3.º año (2012-2013)	Matrícula del 4.º año (2013-2014)	Matrícula del 5º año (2014-2015)
Abandono (Abandono definitivo)	245 ^(1, 2, 3, 4, 5) (220)	130 ^(6, 7) (124)	61 ^(1, 3, 5, 8) (49)	89 ⁽⁷⁾
Continúa	1045	938 ^(1, 3, 5)	887 ^(4, 7)	612 ^(2, 3, 6, 8)
Graduación				196

(1) 17 alumnos reingresan en el curso 2012-2013, de los cuales 2 abandonan en el curso 2013-2014; (2) 1 alumno reingresa en el curso 2014-2015; (3) 2 alumnos reingresan en el curso 2012-2013, abandonan y vuelven a reingresar en el curso 2014-2015; (4) 1 alumno reingresa en el curso 2013-2014; (5) 4 alumnos reingresan en el curso 2012-2013 y abandonan; (6) 2 alumnos reingresan en el curso 2014-2015; (7) 4 alumnos reingresan en el curso 2013-2014, de los cuales 1 alumno abandona en el 2014-2015; (8) 12 alumnos reingresan en el curso 2014-2015.

Fuente: elaboración propia.

considerados abandonos definitivos de la titulación. Así pues, de los 1.290 estudiantes que iniciaron los estudios de ADE, el 30,5% dejó definitivamente la carrera a lo largo de los tres primeros cursos. El porcentaje mayor se dio en el primer año (el 17%).

Del total de 393 estudiantes que han abandonado la carrera, 225 de ellos (un 57,3%) han aceptado participar en el seguimiento de su situación postabandono y de los motivos de su deserción. La muestra tiene una alta participación por año respecto a la población: 65,5% en el primero ($n = 144$), 40,3% en el segundo ($n = 50$) y 63,3% en el tercero ($n = 31$).

En términos generales, el perfil de la población que abandona a lo largo de los tres cursos en ADE se caracteriza por:

- *Situación laboral.* El 34% de los estudiantes que abandonan trabajan y el 59% lo hacen en el primer curso.
- *Género.* Los porcentajes son similares a los de los alumnos que continúan sus estudios.
- *Opción de entrada.* El 66% de los estudiantes que no entran en primera opción abandonan y el 65,7% de estos lo hacen en el primer curso.
- *Vía de acceso.* El 48% de universitarios que acceden a la carrera por cauces no tradicionales abandonan. Los porcentajes varían en función de la vía de acceso: el 49% de los estudiantes de CFGS, el 37% de los alumnos con estudios universitarios iniciados —reingreso de abandonos anteriores— y el 75% del colectivo de mayores de 25, 40 y 45 años. Los porcentajes son más elevados en el primer curso: el 57% de CFGS, el 66% de reingresos de abandonos y el 70,8% de los procedentes de las pruebas de acceso para mayores de 25, 40 y 45 años.

3. Resultados

La presentación de los resultados se estructura en tres grandes apartados: *a)* situación académica durante los estudios; *b)* motivos y causas de abandono en función del año, y *c)* situación de postabandono, específicamente reingreso universitario. A lo largo del discurso se intentará dar respuesta a la cuestión sobre hasta qué punto se perciben diferencias en función del año de abandono.

3.1. Situación académica durante los estudios

Uno de los indicadores de integración académica es en qué medida se asiste a las clases y se permanece en el centro después de ellas, bien sea para estudiar o simplemente para fortalecer las relaciones sociales. Los entrevistados han manifestado que, en el primer curso, un 81% solía asistir a las clases asiduamente. Sin embargo, la desmotivación y la incompatibilidad de horarios con el trabajo hizo que los estudiantes que abandonan en segundo y tercero dejasen de asistir. Se ha constatado que, a medida que se avanza en el curso, los estudiantes presentan una tendencia a la baja en lo que se refiere a la permanencia en la Facultad. Así, en el primer año, el 69,2% de los alumnos manifiestan que pasaban tiempo en el centro tras las clases en la mayoría de los casos para estudiar con su grupo de amigos. En el caso de los estudiantes de los cursos segundo y tercero el porcentaje desciende de un 37,5% a un 13% respectivamente. Argumentan que simplemente no tienen tiempo.

Respecto al momento que desencadena la decisión de abandonar, las entrevistas nos arrojan varias situaciones a considerar: 1) los primeros meses del primer curso son claves y constituyen el momento crítico por excelencia (el 52,8% del total de los abandonos de primero); 2) al finalizar cada curso existe un replanteamiento acerca de la formación antes de formalizar la próxima matrícula: el 24% de estudiantes abandonan en primero, así como el 55,1% de estudiantes del segundo año y el 45,1% de estudiantes del tercer año, y 3) la intención de abandono del año anterior es un predictor de la materialización del abandono en los cursos segundo y tercero, con un 36% y un 29,6% respectivamente.

3.2. Motivos y causas de abandono en función del año

Con el objetivo de confirmar si existen factores de abandono asociados al año de la deserción, se ha analizado la escala de trece ítems de seis puntos de valoración de la entrevista semiestructurada. Se han verificado previamente los requisitos de aplicación del análisis factorial (determinante = 0,050; test de Bartlett $\chi^2 = 412,96$ sig. = 0,000; KMO = 0,700). En un primer momento se realizó el análisis técnico con valores moderados de fiabilidad. A partir de estos resultados se decidió desestimar el ítem 1 («Vi que no eran los estudios que quería hacer») por su escasa consistencia. La eliminación de este ítem ha incrementado la fiabilidad (α de Cronbach = 0,73) y, como consecuencia, la estructura factorial explica el 62% de la varianza y emerge una agrupación de cuatro factores:

- Factor 1 (varianza explicada del 18,07%): está asociado a la necesidad de trabajar y a la dificultad de compaginar estudios y trabajo.
- Factor 2 (varianza explicada del 16,60%): tiene que ver con la percepción de falta de orientación e información que conllevan a la frustración de las expectativas iniciales e incluso (con una saturación compartida) con las expectativas de autoeficacia.
- Factor 3 (varianza explicada del 15,28%): agrupa los aspectos académicos relacionados con la organización del plan de estudios y la percepción de dificultad de las demandas académicas, todo ello asociado a la inseguridad de querer hacer verdaderamente una carrera universitaria.
- Factor 4 (varianza explicada del 12,08%): relacionado con cuestiones familiares, tanto de percepción de apoyo como de acontecimientos personales.

A partir de la estructura factorial, se generaron cuatro variables y se analizaron las diferencias en las valoraciones promedio en función del año de abandono. Tal y como se puede observar en la tabla 2, existen diferencias significativas entre aquellos aspectos relacionados con la orientación y la seguridad de querer estudiar la carrera asociados en los estudiantes de primer curso y a las dificultades de compaginar estudios y trabajo, junto con la percepción de dificultad de los estudios en aquellos alumnos que abandonan en el segundo año. De manera coincidente en toda la muestra, los temas relacionados con aspectos personales en cuanto a la necesidad de trabajar emergen como el factor más importante a la hora de abandonar la carrera.

El análisis de las valoraciones medias de cada uno de los ítems de la escala permite identificar mejor las diferencias. Si bien es cierto que, en términos generales, las valoraciones medias del grado de acuerdo con los ítems de la escala diferencian perfiles en función del año de abandono, existen aspectos que se mantienen más o menos constantes con valoraciones moderadas, como, por ejemplo: la percepción de tener que dedicar mucho tiempo extra a los requerimientos académicos y no poder compaginar estudios y trabajo, el excesivo número de asignaturas por semestre y la percepción de falta de información y orientación en el inicio de la carrera.

Tabla 2. Valoración de los factores facilitadores del abandono en función del año

Factores facilitadores del abandono (6 puntos de valoración)	Año de abandono						
	Primero (n = 144)		Segundo (n = 50)		Tercero (n = 31)		K-W
	Media	Sd	Media	Sd	Media	Sd	
Situación_familiar	3,63	1,83	3,64	1,46	3,52	1,72	0,987
Orientación_Seguridad	3,33	1,50	2,91	1,12	2,59	1,09	0,028
Organización_Dificultad	2,41	1,24	2,97	0,89	2,40	0,74	0,034
Temas_familiares	2,62	1,51	3,44	1,65	2,53	1,18	0,060

Nota: Prueba de contraste no paramétrica H de Kruskal-Wallis (K-W).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Valoraciones medias de los ítems de la escala de Motivos y Causas del Abandono (Torrado, 2012)

Ítems de la escala Motivos y causas del abandono (6 puntos de valoración)	Año de abandono						K-W Sig.
	Primero (n = 144)		Segundo (n = 50)		Tercero (n = 31)		
	Media	Sd	Media	Sd	Media	Sd	
No estaba seguro/a de querer hacer una carrera universitaria	2,02	1,74	2,76	1,67	1,90	1,40	0,007
Inicié los estudios muy ilusionado/a, pero no resultaron ser lo que esperaba	3,98	1,99	2,72	1,49	2,76	1,64	0,001
No tenía información suficiente de la carrera	2,82	1,98	2,92	1,58	2,34	1,01	0,558
No se me orientó sobre los itinerarios / alternativas / ayudas institucionales	3,18	2,07	3,08	1,58	2,66	1,11	0,885
Creía no tener los conocimientos suficientes para afrontar los estudios con éxito	2,68	1,89	4,24	1,64	2,48	1,21	0,000
Me suponía mucha dedicación y trabajo extra	3,95	2,15	3,64	1,63	3,34	1,08	0,201
Los estudios, en general, eran muy difíciles	2,71	1,77	3,40	1,32	2,90	,94	.0,031
El excesivo número de asignaturas por semestre	2,52	1,87	2,76	1,48	2,46	,88	0,234
Los problemas familiares me absorbían mucho tiempo	1,85	1,66	2,32	1,41	1,37	,97	0,000
No encontré apoyo en mi familia o círculo familiar	1,69	1,56	3,17	1,74	1,66	1,47	0,000
No podía compaginar trabajo y estudio	3,55	2,31	3,60	2,18	3,10	1,94	0,781
Tuve necesidad de trabajar por falta de recursos económicos	3,20	2,29	3,68	2,06	3,33	1,94	0,585

Nota: Prueba de contraste no paramétrica H de Kruskal-Wallis (K-W).

Fuente: elaboración propia.

Las diferencias significativas ($p < 0,01$) se concentran en aquellos aspectos relacionados con las expectativas de autoeficacia, temas relacionados con el entorno familiar y la falta de seguridad en la elección de carrera entre los alumnos que abandonan en segundo año, frente a la frustración de las expectativas iniciales que manifiestan los de primero (ver la tabla 3).

Ante la pregunta «¿Qué te supuso personalmente la decisión de abandonar?», los estudiantes entrevistados manifestaron abiertamente sus sentimientos. Las expresiones literales fueron analizadas y categorizadas en «alivio personal», «frustración», «algo natural e indiferencia» y «no quería estudiar».

Los sentimientos manifestados están asociados de manera significativa con el año de abandono ($\chi^2 = 33,716$ gl8 sig = 0,001). El abandono de primero se asocia a sentimientos encontrados de alivio y frustración frente a una indefi-

Tabla 4. Sentimientos postabandono en función del año

Año de abandono	Sentimiento postabandono				No contesta
	Alivio	Frustración	Algo natural o indiferencia	No quería estudiar	
1.º año (n = 144)	56 (43,1%)	55 (42,3%)	15 (11,5%)	4 (3,1%)	14
2.º año (n = 50)	10 (21,7%)	16 (34,8%)	15 (32,6%)	5 (10,9%)	4
3.º año (n = 31)	17 (58,6%)	10 (34,5%)	2 (6,9%)	0	2

Fuente: elaboración propia.

nición del abandono de segundo y un claro alivio personal en los alumnos que abandonan en el tercer curso (ver la tabla 4).

3.3. Situación de postabandono

En el momento de realizar la entrevista los alumnos estaban, principalmente, estudiando (un 40,8%) y compaginando carrera y trabajo (un 31,4%). Se constata una asociación significativa en función del año de abandono ($\chi^2 = 14,001$ gl 6 sig = 0,030): los estudiantes que abandonan en el segundo año siguen estudiando a tiempo completo (un 61,2%), frente a los estudiantes que abandonan en el tercer año, que suelen trabajar y estudiar a la vez (un 40%). En el caso de los estudiantes que abandonan en el primer año se distribuyen de manera proporcional entre las diferentes opciones.

Si además consideramos la vía de acceso en el análisis de la situación postabandono, se constatan asociaciones significativas en el conjunto de la muestra ($\chi^2 = 60,888$ gl 12 sig = 0,000). Tres cuartas partes de los estudiantes de las PAU reingresan en la universidad, frente a un 58,3% de los estudiantes que acceden a la carrera a través de las pruebas de acceso para mayores de 25, 40 y 45 años, que no continúan ningún tipo de formación tras la deserción.

Las situaciones de reingreso a otras carreras universitarias se producen, mayoritariamente, en estudiantes que han abandonado en los cursos segundo y tercero, frente al 31,4% de no reingresos del primer año (ver tabla 5). Ante este dato, se planteaba una cuestión: ¿en qué medida el sentimiento manifestado de postabandono presenta alguna asociación con la decisión de realizar el reingreso universitario? La distribución de los estudiantes en función de su situación de reingreso y abandono permite intuir que los que dejan la universidad en el primer año con un sentimiento de frustración no suelen reingresar en ninguna etapa del sistema educativo, frente a los estudiantes que abandonan en el tercer año que se sienten aliviados de la presión de continuar y deciden reingresar en otras carreras universitarias (ver tabla 5).

Tabla 5. Situación de reingreso y sentimientos postabandono. Análisis en función del año

Año de abandono	Situación de reingreso	Sentimiento postabandono				
		Alivio	Frustración	Algo natural Indiferencia	No quería estudiar	Otras opciones
1.º año (n = 140) NC = 4	Universitario n = 68 (48,6%)	32	19	10	–	
	No universitario n = 28 (20%)	15	7	4	1	
	No reingreso n = 44 (31,4%)	9	30	1	3	
2.º año (n = 46) NC = 4	Universitario n = 34 (73,9%)	7	11	12	1	3
	No universitario n = 4 (8,7%)	2	1	1	–	–
	No reingreso n = 8 (17,4%)	1	–	2	4	1
3.º año (n = 23) NC = 8	Universitario n = 17 (73,9%)	12	3	2	–	–
	No universitario n = 6 (26,1%)	1	4	1	–	–
	No reingreso n = 0	–	–	–	–	–

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tipo de reingreso universitario, los alumnos que abandonan el primer año suelen matricularse en la misma área disciplinar, pero en otras universidades. En más de la mitad de los casos se trata de estudios a distancia de las carreras de Economía, Relaciones Laborales, Marketing, Ciencias Políticas, etc. Se trata de las opciones minoritarias frente a carreras de otros ámbitos, como el educativo. Los estudiantes de segundo curso suelen optar, en general, por otra carrera del mundo de las ciencias sociales, como, por ejemplo: Turismo, Educación Infantil, Trabajo Social, Educación Social, etc., y en menor proporción aparecen titulaciones como Geografía e Historia, con un componente de interés y motivación personal (ver la tabla 6). Tanto los estudiantes de segundo año como los de tercero manifiestan que han podido convalidar todos o algunos créditos de formación básica (FB) en función de la carrera elegida (un 41,7% y un 41,9%).

Respecto a la valoración que hacen los alumnos de su reingreso en la universidad, todas las opiniones son positivas independientemente del año de abandono. La mayoría de ellos afirma que las nuevas carreras encajan mejor con sus intereses y que la experiencia en ADE les ha servido para planificarse mejor en cuanto a las demandas académicas y para entender más claramente qué significa ser un estudiante universitario.

Tabla 6. Situaciones de reingreso universitario en función del año de abandono

Año de abandono	Reingresos universitarios		
	Misma carrera	Carreras relacionadas	Otras carreras
1. ^{er} año (n = 68)	25	19	24
2. ^o año (n = 34)	6	3	25
3. ^{er} año (n = 17)	6	5	6

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Los datos hallados, analizados en su globalidad, confirman la multidimensionalidad del abandono en el entorno universitario. Así, las decisiones dependen de una interacción compleja entre los factores identificados en la investigación previa. De los factores institucionales destaca la organización del currículum, que afecta sobre todo a los alumnos trabajadores (Triadó et al., 2015; Lowe y Gayle, 2007), unido a factores suprainstitucionales que van más allá de la posibilidad de que el centro o la universidad intervengan directamente, como por ejemplo la existencia de una política adecuada de ayudas al estudio (Berlanga, Figuera y Pérez-Escoda, 2016). Entre los factores personales, sobresalen aquellos vinculados con el proceso de toma de decisiones y la seguridad en la elección de los estudios (Quintela, 2013), que sitúan la motivación y la implicación en la consecución de las metas como el eje clave del abandono (en línea con el planteamiento de Lent et al., 2017, y Tinto, 2017). Además, el análisis de la conducta de los estudiantes en el año previo al abandono permite avanzar en la hipótesis de que una parte significativa de los que dejan la universidad reduce progresivamente su implicación en ella (menor asistencia a clase y permanencia más corta o inexistente en el campus). El impacto de factores como el compromiso sobre la persistencia universitaria se ha constatado en diversas investigaciones (Savage, Strom, Ebesu Hubbard y Aune, 2017; Tinto, 2017; Archer, Chetty y Prinsloo, 2014).

El tercer hallazgo de este análisis confirma la importancia de examinar la conducta de abandono en función del tiempo. Los resultados muestran que, aunque una parte significativa de los estudiantes deserta en el primer año, la magnitud del abandono en los años posteriores es, también, relevante. Además, se confirma que sus causas difieren significativamente en función del curso, tal y como indican los trabajos de Willcoxson (2010) y Willcoxson et al. (2011). En nuestro estudio podemos constatar que uno de los factores que más explica el abandono del primer año es la motivación: «Inicié los estudios muy ilusionado, pero no resultaron ser lo que esperaba». Las dificultades para superarlos explican el abandono en el segundo año; el problema es «no poder», pero el compromiso con la carrera les hace persistir en el proyecto inicial más

allá de los primeros fracasos académicos. En estos dos cursos, las decisiones de deserción están ancladas en factores personales, como la motivación y la falta de competencias. Por el contrario, el abandono tardío señala los factores externos (necesidad de trabajar, problemas económicos, etc.) como condicionantes claves de la decisión, lo que pone en tela de juicio la capacidad de la institución para adaptarse a las problemáticas de determinados alumnos.

En el conjunto de la cohorte, los estudiantes procedentes de vías no convencionales, fundamentalmente de CFGS y de pruebas de acceso para mayores de 25, 40 y 45 años, muestran un patrón de abandono significativamente diferente al de sus compañeros procedentes de bachillerato. Los datos, presentados con más detalle en publicaciones previas (Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015), confirman que presentan niveles de persistencia significativamente inferiores, su rendimiento académico es más bajo y, en comparación, sus niveles de graduación resultan significativamente inferiores. Datos similares vienen siendo objeto de reflexión en análisis del entorno nacional (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017) e internacional (Rosário et al., 2014).

Por último, el seguimiento de los estudiantes con posterioridad al abandono apunta otra de las tesis fundamentales de los investigadores en el campo: la diferencia entre retención y persistencia. Dos tercios de los alumnos que han abandonado reingresa en el sistema educativo y el 75% de estos lo hace en carreras universitarias, lo que confirma los datos de análisis previos (Torrado, 2012; Rodríguez-Gómez et al., 2016). De este modo se confirma la diferencia entre retención (tasa de estudiantes que abandonan la carrera en una institución) y persistencia (tasa de estudiantes que abandonan los estudios universitarios), y obliga a considerar explicaciones alternativas al abandono más allá del fracaso académico, tal y como señala la literatura sobre el tema (Tinto, 2017; Rodríguez, 2015). En el conjunto de la muestra, 4 de cada 10 estudiantes reingresa en la misma carrera o en carreras relacionadas, situación que les permite, al amparo del RD 1393/2007, aprovechar académicamente la formación básica.

Pero ¿cuál es el patrón de reingreso dominante en la población analizada? La probabilidad de reingreso presenta diferencias en función del año de abandono, del impacto emocional de la decisión y de la vía de acceso. Los estudiantes procedentes de vías profesionalizadoras y los que abandonan en el primer año con un sentimiento de frustración tienen menor probabilidad de reingresar en cualquier nivel educativo. Por lo tanto, para estos alumnos el abandono del proyecto formativo es definitivo.

Las conclusiones del análisis obligan a reflexionar sobre la capacidad de los sistemas universitarios para dar cumplimiento a los requisitos de las políticas de educación superior. Desde un enfoque sistémico, se requiere una reflexión en cada uno de los niveles de influencia. En el marco institucional (estatal, autonómico y universitario), el diseño de políticas de equidad debe valorar hasta qué punto el logro de los objetivos planteados es viable en un contexto de recortes económicos que ha afectado fundamentalmente al eje clave de la atención a los estudiantes: los servicios y los programas de orientación y tutoría.

La presente investigación ha analizado el abandono en un contexto disciplinario e institucional muy específico. Asumir como principio que la comprensión de la deserción de la carrera requiere un análisis contextual implica reconocer las limitaciones del examen realizado. Limitaciones que están relacionadas con la cultura disciplinaria, pero también con las características específicas de los alumnos de una institución pública de gran tamaño como es la Universidad de Barcelona. Estudios longitudinales con contextos diferentes podrían aportar una mayor comprensión respecto al diagnóstico del abandono y, por lo tanto, podrían ayudar a prevenirlo tempranamente.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, J. y CORBETT, A. (2010). Experiences of Traditional and Non-Traditional College Students. *Perspectives*, 2(1). Recuperado de <<https://scholars.unh.edu/perspectives/vol2/iss1/2>>.
- ÁLVAREZ-PÉREZ, P. (2012). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles Educativos*, XXXIV(137), 28-45. <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34115>>
- ARCE, M.E.; CRESPO, B. y MÍGUEZ-ÁLVAREZ, C. (2015). Higher Education Drop-Out in Spain-Particular Case of Universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264. <<https://doi.org/10.5539/ies.v8n5p247>>
- ARCHER, E.; CHETTY, Y.B. y PRINSLOO, P. (2014). Benchmarking the habits and behaviours of successful students: A case study of academic-business collaboration. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1). <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1617>>
- BERLANGA, V.; FIGUERA, P. y PÉREZ-ESCODA, N. (2016). Academic Performance and Persistence of Study Bursary Holders. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 54, 23-35.
- EGIDO GÁLVEZ, I.; FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. y GALÁN, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XX1*, 17(2), 57-81. <<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11479>>
- ESTEBAN, M.; BERNARDO, A.B. y RODRÍGUEZ-MUÑOZ, L.J. (2016). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <<https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>>
- FIGUERA, P. y TORRADO, M. (2015a). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain: The Case of Students from Vocational Education and Training. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 49, 23-40.
- (2015b). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En P. FIGUERA (ed.). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 113-138). Barcelona: Laertes.
- FIGUERA, P.; TORRADO, M.; DORIO, I. y FREIXA, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: Implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. <<https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>>

- FUNDACIÓN CyD (2015). *Informe CyD 2015: La contribución de las universidades al desarrollo*. Madrid: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- GAIRÍN, J.; TRIADO, X.M.; FEIXAS, M.; FIGUERA, P.; APARICIO-CHUECA, P. y TORRADO, M. (2014). Student drop-out rates in Catalan universities: Profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182.
<<https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230>>
- GILARDI, S. y CHIARA, G. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
- ÍÑIGUEZ, T.; ELBOJ, C. y VALERO, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado: Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educar*, 52(2), 285-313.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.674>>
- KASWORN, C.E. (2010). Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143-160.
- LENT, R.W.; TAVEIRA, M.; FIGUERA, P.; DORIO, I.; FARIA, S. y GONÇALVES, A.M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-143.
<<https://doi.org/10.1177/1069072716657821>>
- LOWE, J. y GAYLE, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: The experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225-238.
- MECD (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español: Curso 15-16*. Madrid: MECD.
- NORA, A. y CRIPS, G. (2012). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: Existing knowledge and directions for future research. En A. SEIDMAN (ed.). *College student retention* (pp. 229-250). Westport, CT: Praeger Publishers.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. París: OECD.
- QUINTELA, G.E. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones. *Sociedad Hoy*, 24, 83-106.
- RODRÍGUEZ, S. (2015). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. FIGUERA (ed.). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 41-94). Barcelona: Laertes.
- RODRÍGUEZ, S.; FITA, E. y TORRADO, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; MENESES, J.; GAIRÍN, J.; FEIXAS, M. y MUÑOZ, J.L. (2016). They have gone, and now what?: Understanding re-enrolment patterns in the Catalan public higher education system. *Higher Education Research & Development*, 35(4), 815-828.
<<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137886>>
- ROSÁRIO, P.; PEREIRA, A.; NÚÑEZ, J.C.; CUNHA, J.; FUENTES, S.; POLYDORO, S.; GAETA, M. y FERNÁNDEZ, E. (2014). An explanatory model of the intention to continue studying among nontraditional university students. *Psycotema*, 26(1), 84-90.
- RUÉ, J. (2013). El abandono universitario: Variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 12(2), 281-306.
<<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>>
- SÁNCHEZ-GELABERT, A. y ELIAS, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48.
<<https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>>

- SAVAGE, M.W.; STROM, R.E.; EBESU HUBBARD, A.S. y AUNE, K.S. (2017). Commitment in College Student Persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*.
<<https://doi.org/10.1177/1521025117699621>>
- STRYDOM, J.F. y METNTZ, M. (2010). *Focusing the student experience on success through student engagement*. Council on Higher Education: Pretoria.
- TINTO, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 19(3), 254-269.
<<https://doi.org/10.1177/1521025115621917>>
- TORRADO, M. (2012). *El fenómeno del abandono: El caso de ciencias experimentales en la Universidad de Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10803/134955>>.
- TRIADÓ, X.M.; APARICIO, P.; FREIXA, M. y TORRADO, M. (2015). Satisfacción y motivación del profesorado en el primer curso en grados de ciencias sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 203-229.
<<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6454>>
- TROIANO, H. y ELIAS, M. (2014). University access and after: Explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654.
<<https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>>
- URBINA, J.E. y OVALLES, G.A. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37.
<<https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.290>>
- WILKINS, S.; BUTT, M.M.; KRATOCHVIL, D. y BALAKRISHNAN, M.S. (2016). The Effects of Social Identification and Organizational Identification on Student Commitment, Achievement and Satisfaction in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2232-2252.
<<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258>>
- WILLCOXSON, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: A semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 623-639.
<<https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501071>>
- WILLCOXSON, L.; COTTER, J. y JOY, S. (2011). Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331-352.
<<https://doi.org/10.1080/03075070903581533>>