

UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**ANÁLISIS DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS EN LA
UNIVERSIDAD DE GRANADA.
EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN.**

Tesis presentada por
Emilio Jesús Lizarte Simon
para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Granada

Director: Dr. Manuel Fernández Cruz
GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Emilio Jesús Lizarte Simon
ISBN: 978-84-1306-503-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/62301>

DECLARACIÓN/DECLARATION

El doctorando Emilio Jesús Lizarte Simón y el director de la tesis Dr. Manuel Fernandez Cruz

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 15 de junio de 2017

Director de la Tesis

Doctorando

Fdo.: Dr. Manuel Fernandez Cruz

Fdo. Emilio Jesús Lizarte Simón

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que de una forma más directa han posibilitado la realización de esta Tesis Doctoral.

Al Dr. Manuel Fernández Cruz, a quien admiro por su calidad profesional y personal, por ser mi gran referente. Por el interés mostrado durante todos estos años. Gracias por convertir mis dificultades en oportunidades y dejarme aprender a tu lado. Tengo mucho que agradecerle.

Al Dr. Eudaldo Corchón Álvarez, quién guió mis primeros pasos en el proceso de investigación. Gran persona y maestro de la escuela rural. Gracias amigo.

Al Dr. José Gijón Puerta, por toda la ayuda brindada, por el tiempo dedicado y gran amistad.

Al grupo de investigación Profesiolab, al que pertenezco, por todo el apoyo recibido en estos años como miembro del equipo de investigación. Por darme la oportunidad de participar en las actividades formativas e investigadoras que el grupo ha desarrollado. Especialmente a Francisco Díaz Rosas y Mercedes Cuevas López, por brindarme su amistad. A José Álvarez por su apoyo y amistad.

A mi madre y familia, por su constancia, apoyo y tesón. En especial a mi primo Fernando, ejemplo de constancia. A Ana y Pepe por su apoyo y familiaridad. A Francisco y Dolores por estar siempre cuando se les necesita.

A todos mis amigos, por todos los momentos vividos. En especial a Alicia, Daniel, David, José Manuel, Manolo, María Luisa, Miguel, Pilar, Rafa y Ramón.

*A mi padre,
perdió la guerra pero ganó las batallas*

ANÁLISIS DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

ÍNDICE

Resumen.....	10
Palabras Clave.....	11
1. Planteamiento de la Investigación: Problema y Objetivos.....	14
2. Concepto de abandono en los estudios universitarios.....	18
3. Abandono universitario en España.....	22
4 Abandono universitario en la Universidad de Granada.....	27
5. Modelos que explican el abandono.....	35
5.1. Modelo psicológico.....	36
5.2. Modelo sociológico.....	40
5.3. Modelo economicista.....	41
5.4. Modelo organizacional.....	44
5.5. Modelo integrador.....	47
6. Coste económico del abandono universitario.....	55
6.1. Estudios de coste económico del abandono universitario en el ámbito internacional.....	55
6.2. Estudios de coste económico del abandono universitario en el ámbito nacional.....	66
6.3. El sistema de precios en la Educación Superior.....	68
6.4. El precio del Grado en Europa.....	70
7. Medidas frente al abandono en los estudios universitarios.....	75
7.1. Reorganización del primer año de estudios.....	75
7.2. Cursos Remediales.....	77
7.3. Otras medidas.....	79
8. Instrumentos de diagnóstico del abandono universitario.....	83
9. Metodología de la investigación.....	99
9.1. Diseño.....	99
9.2. Participantes.....	102
9.2.1. Muestra para la aplicación del cuestionario.....	102
9.2.2. Participantes en las entrevistas.....	104
9.3. Instrumentos de recogida de información.....	105
9.4. Análisis de datos.....	107
10. Resultados del cuestionario.....	109
10.1. Análisis descriptivo.....	109
10.2. Análisis de correlaciones.....	158
11. Resultados de las entrevistas biográfico-narrativas.....	163
11.1. Antecedentes y trayectoria formativa.....	163

11.2. Asesoramiento académico recibido.....	185
11.3. Vida académica.....	188
11.4. Persistencia y compromiso.....	196
11.5. Sugerencias contra el abandono.....	201
11.6. Justificación y valoración de los estudios universitarios.....	204
11.7. Rendimiento académico preuniversitario.....	207
11.8. Rendimiento académico universitario.....	213
11.9. Vida social universitaria.....	216
11.10. Recursos Financieros.....	217
11.11. Trayectoria laboral.....	218
11.12. Análisis de minimización.....	219
12. Discusión, conclusiones, limitaciones y prospectiva.....	225
12.1. Discusión.....	225
12.2. Conclusiones.....	233
12.3. Limitaciones y prospectiva.....	243
Referencias.....	246
Anexo 1: Cuestionario.....	273
Anexo 2: Guión de entrevista.....	287
Anexo 3: Instrumento de categorización.....	293

RESUMEN

En este trabajo de tesis doctoral estudiamos las variables específicas que intervienen en el abandono así como los perfiles y trayectorias de ingreso de los estudiantes que abandonan durante los primeros años de carrera. Lo hacemos por cuanto entendemos que estamos necesitados en nuestro contexto educativo de investigaciones que aúnen sobre los fenómenos del abandono universitario en las titulaciones del área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, para ofrecer medidas preventivas que resulten eficaces para detectar posibles casos de abandono. Conviene advertir que, dada la relativa novedad de tal propuesta, la complejidad de sus planteamientos y la dificultad para desarrollarla, es importante considerar que tales predicciones están ligadas a un contexto concreto en el que influyen las políticas educativas que se realizan en la Universidad y en la propia Facultad.

La investigación va a centrarse en el primer curso de los Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Así pues, basándonos en la conceptualización de Bridges (2003), las transiciones en la educación superior se consideran como una secuencia de identidades de los estudiantes a través de la identidad preuniversitaria, identidad propia del estudiante universitario y la identidad profesional. Estas identidades se superponen y coexisten, pero existe el consenso de que la primera transición a la universidad es la más importante por ser el periodo donde se producen más abandonos (McMillan, 2005; Nora, Barlow y Crisp, 2005; Schrader y Brown, 2008; Trotter y Roberts, 2006).

Este hecho adquiere más importancia cuando la comunidad científica expresa que no se ha identificado una sola causa que explique el abandono, con independencia del tipo de abandono, debido a que son múltiples las cuestiones y variables de ámbito personal, académico y social que influyen en el fenómeno. Algunas de estas variables son las políticas institucionales, orientación académica, asistencia a clase, tipos de enseñanza, evaluaciones, falta de integración académica y social, entre otras (Nelson, Duncan y Clarke, 2009). Por tanto, la responsabilidad no radica sólo en los estudiantes sino también en las instituciones y el personal docente. De manera más concreta, la importancia de realizar estudios en el primer curso académico universitario, sobre todo en el primer semestre, se debe a la repercusión que tiene para el estudiante su adaptación al nuevo sistema y condiciones de vida que le exige la universidad.

La investigación transversal que hemos realizado ha sido mediante una metodología descriptiva, histórica, holística y un estudio de caso instrumental (n=1) basado en una triangulación de corte metodológico propio de este tipo de trabajos (García Hoz y Pérez Yuste, 1989). Por este motivo, y como veremos en los siguientes capítulos, la muestra está constituida por alumnos que han abandonado los estudios universitarios (n=7) en el primer año de carrera, y por los estudiantes de primer curso de la titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación. Así, para la recogida de la información hemos utilizado una entrevista semiestructurada en profundidad a través del modelo de entrevista de Torrado (2012) y un instrumento validado para identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar los estudios universitarios y analizar las variables que mejor distinguen a los estudiantes que persistirán de los que no persistirán. Este instrumento se adaptó para aplicarlo a la población de estudiantes de primer curso de Grado de la Universidad de Granada.

El procedimiento empleado para el tratamiento de los datos fue el siguiente: en primer lugar, los cuestionario recogidos se sometieron a diversos análisis estadísticos con el paquete SPSS v.24. Se ha realizado un análisis descriptivo general de todas las variables y

un análisis de correlaciones; en segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de contenido de las entrevistas realizadas. Este análisis ha sido asistido por el software de análisis de datos cualitativos atlas.tiv v.7, y se centró en destacar los elementos más significativos relacionados con el abandono universitario.

Se establecen resultados en torno a la caracterización de los perfiles de abandono y se discute en profundidad sobre las principales causas que intervienen en el fenómeno del abandono. Se discuten los resultados encontrados y se establecen las limitaciones del estudio y su prospectiva.

PALABRAS CLAVE

Palabras clave: Tasa de abandono, abandono universitario, persistencia universitaria, prevención del abandono, permanencia académica.

Keywords: Dropout rate, university dropout, student persistence, dropout prevention, academic retention.

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: PROBLEMA Y OBJETIVOS

Durante las últimas décadas, son varios los investigadores que han desarrollado diferentes modelos para abordar el fenómeno del abandono universitario (Thammasiri, Delen, Meesad y Kasap, 2014). Los primeros estudios trataron de conocer y entender las causas del desgaste de los estudiantes en la universidad a través de modelos teóricos. Así pues, Vicente Tinto (1975) es considerado uno de los autores más relevantes en el estudio de la permanencia y abandono de los estudios universitarios (Boston *et al.*, 2014, Fonseca y García, 2016). Las aportaciones de Tinto (1975), como pioneras en los estudios del abandono y permanencia, han permitido el estudio del abandono y las implicaciones académicas, políticas, económicas y sociales que intervienen en el fenómeno del abandono. No obstante lo dicho, la comunidad científica ha estado interesada en identificar a los estudiantes universitarios en riesgo de abandonar (Thammasiri *et al.*, 2014). Con estos mimbres, la identificación temprana de los estudiantes con riesgo de abandonar los estudios, con independencia del área de conocimiento, ha supuesto un objetivo prioritario de las instituciones universitarias (Fernández Cruz, 2015).

Al estudiar estos contextos de análisis y prevención se comprueba la necesidad de elementos facilitadores, entre ellos, la búsqueda de antecedentes para elaborar una visión transcendental sobre las investigaciones más relevantes del abandono universitario, tanto internacional como nacional. Así, nuestra búsqueda se realiza mediante las palabras clave o descriptores por ser una herramienta imprescindible a la hora de realizar una búsqueda bibliográfica (De Granda *et al.*, 2005).

En nuestro trabajo, las bases de datos nos han permitido el acceso a los trabajos más transcendentales sobre el fenómeno del abandono, lo que ha permitido una mejora sustancial en el rendimiento de las búsquedas bibliográficas. Entendiendo así, que las palabras claves son relevantes para encontrar los trabajos de interés y poder catalogarlos. Entendiendo que una inadecuada selección de palabras claves puede ser un error que merma la calidad de las búsquedas bibliográficas (García Río, 1999).

Actualmente, la tasa de abandono de los estudiantes universitarios es uno de los indicadores más relevantes que simbolizan la eficacia de las políticas educativas universitarias. A pesar de las políticas para paliar el fenómeno del abandono universitario, a través de planes remediales, entre otros, continúa esta dificultad por una respuesta paliativa adecuada para considerar los posibles cambios estratégicos que se necesitan para focalizar el problema en variables erróneas y/o considerar nuevos puntos estratégicos (Zarria, Arce y Lam, 2016).

La persistencia de los estudios universitarios, el mayor aumento de la tasa de éxito académico y el aumento de los niveles educativos, son propósitos importantes para las agencias políticas de la mayoría de los países (Figuera y Álvarez, 2014).

Durante los últimos 15 años, distintas agencias internacionales de financiación (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, OCDE, UNESCO y otras) junto a las universidades más prestigiosas del mundo, han cofinanciado iniciativas de las universidades, para analizar las causas del abandono universitario y los costes generados por el abandono. No obstante, el fenómeno del abandono es un panorama de envergadura internacional por el cual se han planteado cuantiosos análisis sobre las causas que influyen, aun así, no existe un modelo protocolario del fenómeno que permita paliar totalmente los efectos del abandono (Gómez, Acevedo y Salamanca, 2015).

Actualmente, la tasa de abandono universitario compone una línea base como indicador de calidad, asignado de recursos, sistema de evaluación, entre otros (Cabrera, 2015). De ese compromiso dan buena prueba los valores que se obtengan de las tasas de abandono universitario. A nivel internacional, durante la década de los 70, en Estados Unidos y países de la OECD, prestaron atención a las altas tasa de abandono universitario, que oscilaban entre el 30% y 40%, valores que preocupaban por el alto coste de recursos económicos, políticos y sociales que generan no sólo a la universidad, sino también a la sociedad (Gómez, Acevedo y Salamanca, 2015). A nivel nacional, en España, se empieza a observar con preocupación las tasas de abandono universitario en los años 80 y 90, junto con el mayor aumento de estudiantes matriculados en una titulación universitaria y aglutinamiento de las aulas. (Cabrera, 2015).

Analizar esta cuestión no es asunto fácil. En primer lugar, porque este escenario requiere de una definición del fenómeno del abandono que ahonde las distintas interpretaciones de los indicadores con independencia de planes de estudio, características de la universidad y modo de acceso (Rodríguez, 2014). En segundo lugar, por la importancia que adquiere en un contexto de crisis, la necesidad de analizar los tipos de gestión y financiación que desarrollan las universidades. En tercer lugar, la demanda de los estudios universitarios requiere un aumento de recursos financieros y personales para mejorar los servicios de enseñanza y aprendizaje. En cuarto lugar, un mayor nivel de estudios permite al estudiante tener mayor cuota de cualificación para introducirse en el mercado laboral (Pastor, Raymond, Roig y Serrano, 2008, Pizarro-Barceló y Herrero-Montagud, 2016, Serrano y Soler, 2015). En todo caso, como ya veremos, los puntos de vista de los profesionales están asociados de forma substancial a una categoría en el mercado de trabajo, así como a un estatuto, una racionalidad profesional y una lógica salarial (Brint, 1994). Considerando que la formación de profesionales en todos sus niveles ha ido reformando el concepto de cualificación por el concepto de competencia ya que ésta se muestra como una forma reciente de encauzar la formación profesional que no está limitada por su caducidad “puesto que no se define en términos del puesto de trabajo sino en términos de movilización de recursos para enfrentarse a problemas conocidos o, por analogía y transferencia, a problemas nuevos, a tareas futuras no previstas” (Fernández Cruz y Gijón, 2012, 111). Y por último, no por ello menos importante, en quinto lugar, conocer las causas que pueden motivar a que el alumno tome la decisión de abandonar. Todo ello muestra que, entre los objetivos actuales sobre el abandono universitario, hay uno substancial: el predecir la probabilidad de que un alumno pueda dejar los estudios.

El propósito general de esta tesis doctoral es conocer qué variables específicas intervienen y de qué modo están modulando los distintos cuadros de abandono de los estudiantes de primer curso de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Este propósito lo hemos desglosado en los siguientes objetivos específicos:

- (1) Revisar los planteamientos teóricos más relevantes sobre el abandono universitario a nivel internacional y nacional.
- (2) Analizar los perfiles de ingreso de los estudiantes que abandonan y los que persisten.
- (3) Conocer qué variables relacionadas con el abandono tienen mayor poder de discriminación.
- (4) Seleccionar un instrumento descriptivo y predictivo sobre el abandono universitario de los estudiantes de primer curso.

(5) Aplicar el instrumento a los estudiantes de primer curso de Grado en Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

(6) Describir la trayectoria personal, académica y laboral de los alumnos que deciden abandonar.

(7) Ofrecer prospectiva y líneas de ampliación de este estudio para seguir investigando en el fenómeno del abandono universitario.

2. CONCEPTO DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

El gasto en educación es una inversión importante para el bienestar y economía de un país. A través de la educación universitaria, con independencia del país de origen, se pretende conseguir cuotas altas de especialización que doten a los estudiantes de una cualificación suficiente para que se integren en la sociedad a través de la vida laboral y social (Hernández, Pérez y González, 2014).

Las universidades han tomado un gran interés por los resultados académicos de sus estudiantes como reflejo de la calidad en sus instituciones (Garbanzo, 2007). Cuando hablamos de calidad universitaria, no podemos olvidar de incluir el concepto de abandono como uno de los principales indicadores.

Si bien concurren a nivel internacional y nacional varias propuestas de estudios del abandono, que analizan las causas de la persistencia o deserción universitaria, aún no existe un solo procedimiento o única manera protocolaria de abordar el fenómeno del abandono (Boado, 2005).

En este apartado, y en base a que el abandono no es un fenómeno producido por una sola causa, sino que se debe a una interacción de diversas variables, expondremos varias definiciones en función de la razón subjetiva de un alumno cuando decide abandonar los estudios (García, 2005, Elías, 2008).

A la hora de considerar una definición de abandono tendremos en cuenta, principalmente, el contexto y objetivos que se establecen en la investigación que se esté realizando (Torrado, 2012) sobre el tema.

El abandono tampoco es un fenómeno que dependa sólo del individuo, sino que en él intervienen diversos aspectos, como razones subjetivas (motivaciones, interés por la carrera, expectativas, vocación y otros aspectos psicológicos), factores externos al sistema de educación universitaria (trabajo y estudio simultáneos) y otros elementos relacionados con el funcionamiento de la institución (exigencia de la carrera, duración del plan de estudios, aspectos docentes, clima, la excesiva orientación teórica de la facultad y la no clara vinculación de la carrera con el mundo laboral) (Elías, 2008, p.102).

Teniendo en cuenta la diversidad de términos para referirnos al abandono universitario, hemos realizado una búsqueda bibliográfica en función de las palabras clave utilizadas por Longden en el 2002: Attrition, Drop out, Failure, Interruption of study, Non-completion, Non-persistence, Stop out, Survival, Suspension y Wastage.

Coromina (2001) y Elías (2008) consideran que, a nivel administrativo, un abandono universitario existe cuando un estudiante no se matricula durante dos cursos continuos. En este marco, un abandono puede ser definitivo o transitorio, en el primer caso, el alumno no se vuelve a matricular en sus estudios, y en el segundo caso, tras el paso de un tiempo sin estudiar, el alumno vuelve a matricularse en la titulación que ya había comenzado o en otra distinta (Elías, 2008).

En el caso del abandono transitorio, existen dos tipos. El primer caso sería el de aquellos alumnos que retoman sus estudios en la misma titulación o aquellos alumnos que retoman los mismos estudios abandonados en otra universidad o comienzan otra titulación en su misma universidad o en otra distinta (Abarca y Sánchez, 2005, Elías, 2008).

Se clasifican los distintos tipos de deserción, considerando la deserción como un abandono definitivo de la formación académica (Páramos y Correa, 1999), en:

- a. Deserción total: abandono definitivo de la formación académica individual.
- b. Deserción discriminada por causas: según la causa de la deserción.
- c. Deserción por facultad: cambio de institución.
- d. Deserción en primer semestre de carrera: por inadecuada adaptación a la vida universitaria.
- e. Deserción acumulada: sumatoria de deserciones en una institución (p.68).

Magallón, Calderón y Soto (2006) señalan que existen 2 tipos para catalogar el fenómeno de la deserción.

1. En función del tiempo puede ser:

- a. Inicial: se refiere a los estudiantes que interrumpen sus estudios en el primer semestre del programa académico.
- b. Temprana: alude a los desertores de segundo y quinto semestre de estudios.
- c. Tardía: cuando los alumnos desertan del sexto semestre en adelante.

2. En función del espacio puede ser:

- a. Interna: los estudiantes que deciden cursar otro programa de estudios en una misma institución.
- b. Institucional: hace referencia al estudiante que abandona definitivamente una institución educativa.
- c. Del sistema: es cuando los ex alumnos de una institución no se inscriben en ninguna otra para continuar sus estudios (p.11).

Para Abarca y Sánchez (2005), la deserción en función del tiempo puede ser:

- a. Parcial: se refiere al abandono temporal de la actividad académica (se presume un regreso)
- b. Total: se refiere al abandono definitivo de la actividad académica (el estudiante no regresa)

Y si la deserción se basa en su dimensión puede ser:

- a. Deserción institucional: se refiere al abandono permanente de una determinada universidad
- b. Deserción del sistema: manifiesta el abandono de todo el sistema de educación superior (p.6).

Para algunos autores, diferenciar entre persistencia y retención no es necesario, los dos conceptos los consideran iguales. Sin embargo, para otros autores, si es inevitable diferenciar ambos conceptos. El Centro Nacional de Estadística en Educación de los Estados Unidos sí diferencia los conceptos, asociando la persistencia a la capacidad que tiene un alumno para lograr sus propias metas académicas (medida del estudiante) y la retención se vincula con la capacidad de la propia institución para que el alumno continúe otro curso académico (Hagedorn, 2005, Torres, 2010).

En este sentido, desde el punto de vista de Fernández *et al.* (2014), el concepto de éxito comprende otros términos como el compromiso del alumno. Atendiendo al objetivo de nuestra investigación, se hace necesario exponer las dimensiones que implica el compromiso del individuo como variable relevante en las teorías sobre el fenómeno del

abandono, como la de Astín (1975), Tinto (1993), Kuh (2001) y Pascarella y Terenzini (2005).

Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) comprenden tres dimensiones que engloba el concepto de compromiso estudiantil, y son:

- a. conductual - se refiere a la participación en actividades académicas, sociales y extracurriculares.
- b. cognitiva - se refiere a la participación en el aprendizaje, la motivación para aprender, la voluntad de ejercer el esfuerzo para aprender conceptos y habilidades difíciles, el uso de estrategias.
- c. afectivo - abarca aspectos emocionales, sentimientos, actitudes y percepciones hacia el entorno educativo, las relaciones con los docentes y compañeros de clase (Mitchell y Carbone, 2011, p.259).

De una manera más concreta, en relación a la implicación del alumno según la metodología del docente, el tipo de tareas que planifica el profesor influye en cómo se aborda el aprendizaje, aumentando o disminuyendo el nivel de compromiso y permanencia en los estudios (Mitchell y Carbone, 2011). Por otra parte, el interés y motivación influyen en la permanencia pero no existen suficientes estudios fehacientes que expliquen la relación entre el interés y las calificaciones del alumno (Sheard, Carbone y Hurst, 2010).

La recopilación de los modelos causales sobre el fenómeno del abandono universitario permite identificar varios resultados, manifestando la influencia de aspectos como: sociales, económicos, nivel de estudios de los padres, estudios preuniversitarios, entre otros.

Barnett (2014) recopila una serie de definiciones que atañen al fenómeno del abandono que exponemos de forma textual referidas al concepto de: compromiso institucional, aprendizaje activo, deserción, persistencia, estudiantes no tradicionales, integración social.

Integración Académica es "*Una medida de la expansión general de la amplitud y el alcance intelectual del individuo, de la capacidad de la persona para pensar sistemática y críticamente, y de su estimulación en su curso académico*". (Tinto y Cullen, 1973, p. 56). Una construcción relacionada con lo bien que un estudiante siente que encaja en la vida académica de una institución (Brown, 2002).

Compromiso es "*La medida en que los estudiantes participan en prácticas educativamente efectivas*" (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, 2006, p. 32).

Compromiso institucional es "*La interacción entre el compromiso del individuo con el objetivo de completar la universidad y su compromiso con la institución, que a su vez determina si el individuo decide o no abandonar la universidad*" (Tinto y Cullen, 1973, p.43).

Aprendizaje activo es involucrar a los estudiantes que participan en tareas de pensamiento de orden superior en comparación con sólo escuchar, una respuesta de aprendizaje inactiva o pasiva (Bonwell y Eison, 1991).

Deserción es el fracaso de los estudiantes en el logro de metas educativas, dada la habilidad y la educación necesarias para lograr el objetivo (Tinto y Cullen, 1973).

Persistencia es la decisión del estudiante de permanecer matriculado en una institución educativa para continuar su educación. El resultado longitudinal de un proceso interactivo entre el individuo y la institución en la que se registró (Tinto y Cullen, 1973).

Estudiantes no tradicionales son estudiantes que tienen una o más de las siguientes características: inscripción tardía, inscripción a tiempo parcial, empleo a tiempo completo, independencia financiera y compromisos familiares (NCES, 2002).

Integración social es "*El desarrollo (a través de asociaciones de pares, actividades, contacto entre el profesorado y el personal, etc.) de suficiente congruencia con alguna parte del sistema social del colegio*" (Tinto y Cullen, 1973, p.60). "*Un encuentro entre el estudiante individual y el sistema social*" (Ting, 2008, p.6).

Progresión es la realización de objetivos académicos o calificaciones planificadas dentro de un marco de tiempo establecido (Hewitt y Rose-Adams, 2012).

Estos son los términos que vamos a emplear en esta Tesis Doctoral.

3. ABANDONO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

Tabla 1. Indicadores de desarrollo académico del curso 2013/14 en el Sistema Universitario Español

	Tasa de rendimiento (%) Grado	Tasa de abandono del estudio en primer año (%) Grado	Tasa de abandono del estudio en primer año (%) Máster
Total	77,2	22,5	17
U. presenciales	79,8	17,2	16,1
Andalucía	76,1	18,6	17,5
Aragón	79,6	16,3	15,2
Asturias	73,3	18,5	13,6
Baleares	77,4	23,6	16,1
Canarias	72,3	22,6	12,1
Cantabria	76,5	17	18,8
Castilla-La Mancha	78,4	17,7	11
Castilla y León	81,5	12,3	5,4
Cataluña	83,4	21,9	17,7
Com. Valenciana	82,7	17,2	15,4
Extremadura	77,8	17,1	9,4
Galicia	74,6	15,3	7,3
Madrid	82	15,4	20,8
Murcia	76,4	17,7	19,3
Navarra	86,6	19,4	6,5
País Vasco	79,4	15,1	8,3
La Rioja	81,6	19,3	23,7
U. no presenciales	51	42,8	24,2
U. Especiales			14,2

Indicadores de desarrollo académico del curso 2013/14 en el Sistema Universitario Español. Fuente: Elaboración propia con datos de la Fundación CYD (2016: 9).

En la tabla 1 aparecen las tasas que muestran los indicadores de desarrollo académico del Sistema Universitario Español. La tasa de abandono se define como aquellos matriculados de nuevo ingreso en el curso 2011-2012 que no aparecen en los dos cursos siguientes en el mismo estudio, respecto al total de nuevos ingresados. La tasa de rendimiento se define como la ratio, en porcentaje, entre los créditos aprobados y los matriculados. La tasa de transición al máster se refiere al porcentaje de estudiantes que al finalizar un grado comienzan un máster en el curso inmediatamente posterior, en cualquier universidad del sistema universitario español. Las comunidades autónomas incluyen los datos de sus universidades presenciales y también de las no presenciales cuya sede les corresponde.

En la tasa de abandono universitario de los estudiantes de grado que abandonan durante el primer año, descritos en la tabla 1, muestra un aumento con respecto al año anterior pero, como contrapunto, muestra un mayor rendimiento académico de los alumnos. Durante el curso 2013/14 se recoge una tasa de abandono del 22,5%, un aumento del 3,5% con respecto al curso 2011/12. La tasa de rendimiento es del 77,2%, con un incremento del 5,2% al considerar que en 2011/12 se registró un 72%.

Baleares es, con diferencia, la comunidad autónoma que presenta una mayor tasa de abandono, con 23,6%, aunque la tasa de rendimiento no es baja al situarse con un 77,4%. Los datos confirman que el País Vasco es la comunidad autónoma con la menor tasa de abandono, con 15,1%, aunque la tasa de rendimiento no es la más alta, pues presenta un 79,4%. En todo caso, Navarra es la comunidad autónoma que tiene un mayor rendimiento académico con un 86,6%, y en este orden, podemos decir que también presenta una tasa de abandono baja con un 19,4%.

En todas las comunidades autónomas se ha producido un aumento de la tasa de abandono, salvo en Andalucía que ha reducido su tasa hasta un 1,6% y Madrid con una reducción del 0,4%. En el caso de Andalucía, la tasa de abandono es del 18,6%, más baja que la media nacional, sin embargo, la tasa de rendimiento con un 76,1% es menor que la media nacional ya que ésta es de 77,2%. Aun así, conviene destacar que la tasa de rendimiento que exponemos hace referencia al porcentaje resultante entre créditos aprobados y los matriculados. Ante la disparidad de porcentajes de rendimiento académico, autores como De Miguel, Rodríguez, Escudero, Apodaca, Vidal y Arias (2001), manifiestan que es necesario profundizar en el concepto de rendimiento al distinguir entre rendimiento inmediato (notas) y el mediato (logros personales y profesionales). Latiesa (1992) distingue entre el rendimiento en sentido profundo (éxito, retraso y abandono) y en sentido estricto (notas)

En relación a la tasa de abandono en Másteres, Navarra es la comunidad que presenta menor tasa con un 6,5%, por el contrario, La Rioja, con una tasa del 23,7%, encabeza la lista de la comunidad autónoma con mayor tasa de abandono de máster de España.

Cabe resaltar que según el tipo de universidad, presencial o no presencial, existe una tasa de abandono significativa. En el caso de la universidad no presencial presenta una tasa del 42,8% de abandono, es decir, casi la mitad de alumnos matriculados en universidades no presenciales abandonan durante el primer año académico. Es un dato significativo si lo comparamos con la tasa de abandono en las universidades presenciales, con un 17,2%.

A nivel nacional, entre los diversos informes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, destacamos el estudio titulado datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016 .

Tabla 2: Tasas de abandono y cambio del estudio en primer año en Grado por rama de enseñanza.

Total	Universidad Pública	Universidad Privada
-------	---------------------	---------------------

	Abandono del estudio en 1º año (%)	Cambio del estudio en 1º año (%)	Abandono del estudio en 1º año (%)	Cambio del estudio en 1º año (%)	Abandono del estudio en 1º año (%)	Cambio del estudio en 1º año (%)
Total	22,5	8	23,3	8,3	17,8	6,2
RAMA DE ENSEÑANZA						
Ciencias Sociales y Jurídicas	21,8	7,2	22,4	7,5	18,5	5,8
Ingeniería y Arquitectura	24,5	10,3	25,6	10,9	16,3	5,3
Artes y Humanidades	29,3	8,8	29,4	8,9	26,2	6,7
Ciencias de la Salud	17,4	6	17,8	5,7	15,8	7,3
Ciencias	24,5	11	24,6	11	19,1	10,4

Tasas de abandono y cambio del estudio en primer año en Grado por rama de enseñanza. Cohorte de nuevo ingreso de 2011-2012. Elaboración Propia a partir de datos del MECD (2016: 37)

En la tabla 2 aparecen las tasas de abandono por rama de enseñanza. Los porcentajes son muy simétricos entre las diferentes ramas de enseñanza, aunque podemos destacar que Ciencias de la Salud es la rama que tiene una menor tasa de abandono, sólo un 17,4%, mientras que Artes y Humanidades es la rama con mayor abandono con un 29,3%. Respecto al cambio de estudios en el primer año académico, se presenta una situación singular. Ciencias de la Salud es la rama con menos cambios de estudios durante el primer año, tan sólo un 6%, pero la rama que más cambios de estudios es Ingeniería y Arquitectura aunque no es la rama que más abandonos se producen.

Algunos estudiantes, cuando deben realizar la prescripción de la matrícula de las titulaciones universitarias, prescinden de las titulaciones donde tienen pocas probabilidades de ser admitidos, debido a que los alumnos *“no se ven capacitados para cursarlas o porque tienen una nota media más baja que la nota de entrada que se requiere en los estudios”* (Elias, 2008, p.107). Respecto a la influencia del rendimiento académico previo a partir de la nota de acceso, García y San Segundo (2001) explican que *“con frecuencia se investiga la capacidad predictiva de las calificaciones en secundaria y la puntuación conseguida en los exámenes de acceso sobre los resultados académicos obtenidos en la Universidad”* (p.441).

La importancia de la nota de acceso, así como el rendimiento preuniversitario han sido considerablemente analizados. Estudios como los de Rodrigo, Molina, García-Ros y Pérez-González (2012) afirman que *“como resultado más novedoso respecto a estudios previos, se constata que en la predicción del abandono aparece un efecto moderador de la modalidad de bachillerato cursada, tanto sobre la nota de acceso, como sobre el orden de preferencia manifestado en la preinscripción a la universidad”* (p.113).

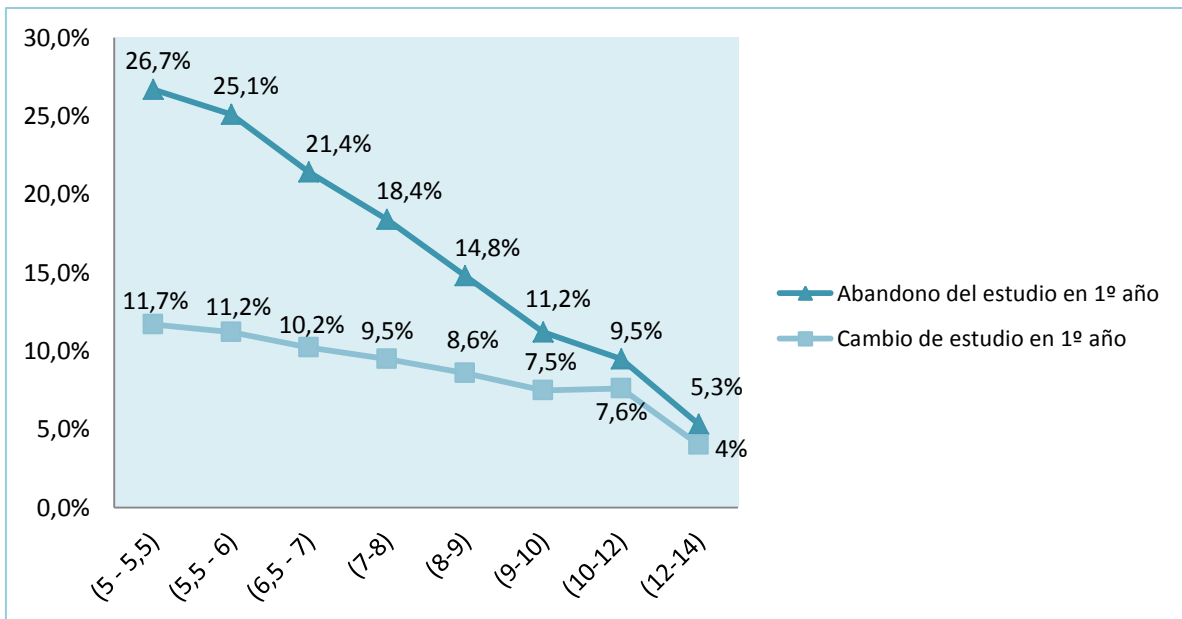


Gráfico 1: Tasas de abandono y cambio del estudio en primer año en Grado en universidades públicas presenciales por nota de admisión al estudio. Cohorte de nuevo ingreso de 2011-2012. Elaboración Propia a partir de datos del MECED (2016: 37)

En el Gráfico 1 se puede constatar que a mayor nota de acceso se registra un porcentaje menor de abandonos y cambios de estudio. Todo parece indicar que, la nota de acceso a los estudios universitarios, es una de las variables a tener en consideración por la relación entre la nota de acceso y la decisión de abandonar los estudios universitarios. Bernardo, Cerezo, Rodríguez, Tuerno y Esteban (2016) muestran que *“se evidencia la relación entre rendimiento académico previo y abandono de titulación, en términos de nota de acceso a la universidad”* (p.74).

Desde este punto de vista, cualquier planteamiento predictivo relacionado con el abandono, será relevante para entender mejor las causas que intervienen en el fenómeno del abandono. Por su parte, Figueras y Torrado (2012) y Broc (2011) afirman que las variables que miden el rendimiento previo pueden influir en la predicción del éxito académico. Así, algunas investigaciones declaran que:

“un insuficiente rendimiento académico previo al ingreso en la institución universitaria aumenta el riesgo de abandono por parte de los nuevos estudiantes, razón por la cual se hace recomendable realizar un seguimiento de aquellos alumnos cuyas calificaciones -tanto en la etapa previa al ingreso como en la prueba de acceso- sean bajas” (Bernardo et al., 2016, p.74).

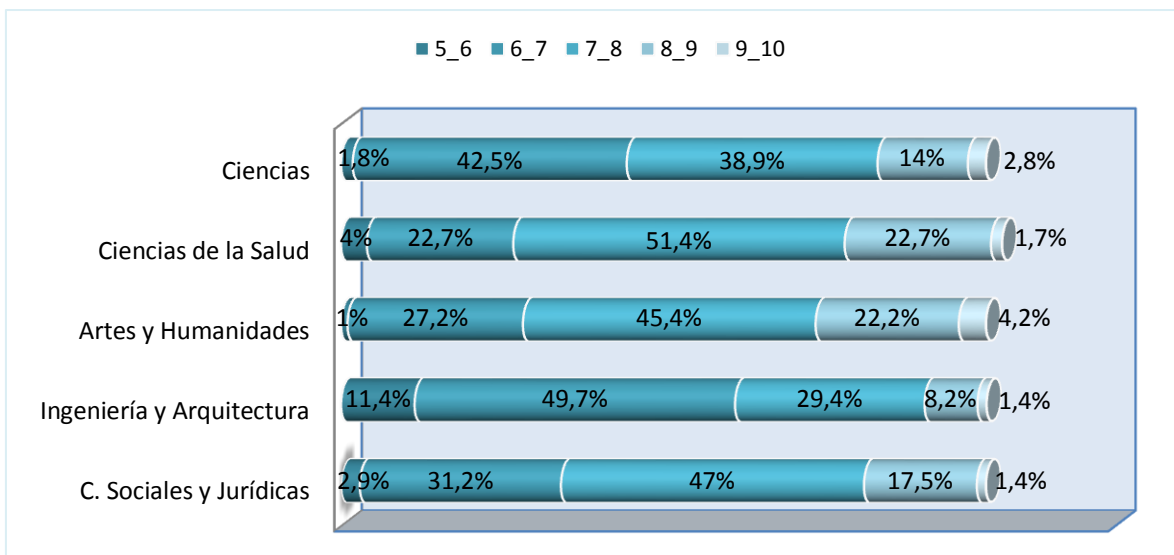


Gráfico 2: Distribución de los egresados de Grado por nota media del expediente académico. Curso 2013-2014. Elaboración Propia a partir de datos del MECD (2016: 43)

La nota media del expediente académico de los estudiantes de Grado, descrita en el gráfico 2, constata que en determinadas ramas de enseñanza, como en el caso de Artes y Humanidades, el mayor grupo de distribución por nota de expediente académico, con el 45,4%, lo representa los alumnos que tiene una nota de expediente académico entre el 7 y el 8, sin embargo, la rama de enseñanza de Artes y Humanidades tiene un 29,3% de abandono, el más alto de todas las ramas. Ciencias de la Salud es, con diferencia, la rama de enseñanza que tiene menor abandono universitario con un 17,4%. Pero, esta última rama de enseñanza, su mayor grupo de distribución por nota de expediente está compuesto por el intervalo entre 7 y 8, con una representación del 51,4%. Todo parece indicar que la nota de expediente de los alumnos de bachillerato es una variable a tener en consideración en algunas ramas de enseñanza para analizar la relación con el abandono universitario, pero a la hora de correlacionar la nota del expediente con el abandono universitario, va a influir la titulación matriculada, variables motivacionales, experiencias entre el grupo de iguales, rendimiento académico durante el primer año, grado de asistencia a clase, entre otros. Otra cosa distinta sería analizar el abandono por nota de admisión al estudio y relacionarlo con el éxito académico, como anteriormente hemos manifestado.

4. ABANDONO UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

El fenómeno del abandono universitario supone una pérdida de recursos personales y sociales además de un coste importante para las instituciones universitarias (Fernández Cruz, 2016).

Esta frase del Doctor Fernández Cruz podría servir como introducción a este capítulo. Indudablemente, parece que el abandono universitario genera unos costes y pérdidas de recursos que perjudican no sólo a los alumnos, sino también a la propia sociedad. En nuestro caso, nos centramos en la Universidad de Granada.

En Andalucía, el abandono universitario durante el curso 2011/12 alcanzó una tasa del 20,2 %. Datos similares encontramos en la Universidad de Granada. En esta universidad, el abandono universitario, alumnos que comenzaron en el curso 2011/12 y no se matricularon para el segundo curso académico, se sitúa en un 21,19 %, este es, un 1,7 % más que la media andaluza. Aun así, la comparación con los datos del patrón de abandono de los estudiantes de la Universidad de Granada con las poblaciones andaluza y española, está circunscrita en parte por modelos institucionales, organizativos y académicos.

En un contexto de crisis económica, las cifras de abandono podrían “constituir un excelente argumento para someter a una revisión profunda algunas de las hipótesis planteadas acerca del funcionamiento y de los recursos universitarios de los últimos años” (Rué, 2014, p.14). En cualquier caso, se requiere de un análisis de los costes generados por los estudiantes universitarios para poder comparar los costes promedios.

La Universidad de Granada tiene un coste medio de 42.272 euros por cada alumno que obtiene un título de grado (Quero, 2015). Asimismo, también se constata que, el coste medio por alumno titulado en grado en España es de 35.995 euros, con una diferencia de más de 6.000 euros en UGR. Los costes aumentan si los estudiantes universitarios necesitan más años para finalizar la titulación, ya que el alumno necesita más convocatorias y recursos para obtener la titulación: el coste se incrementa para la institución (Quero, 2015). Por tanto la tasa de abandono y la tasa de éxito juegan un importante papel por la influencia que tienen sobre el coste universitario.

De ahí que creamos que, entre las responsabilidades de la gestión del sistema universitario, debe estar la creación de instrumentos que hagan visibles los costes segregados por la formación de los estudiantes, para poder tomar medidas paliativas que mejoren la eficiencia de los recursos de que dispone la institución.

Según el Informe de fiscalización de las universidades públicas (2015), correspondiente al ejercicio 2012, el coste de los estudios universitarios presentan una distribución heterogénea según la rama de enseñanza que corresponda el título de grado.

Tabla 3. Coste medio (€) del titulado universitario en Grado. Ejercicio 2012

	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	Coste Medio
--	---------------------	----------	----------------------	-------------------------------	----------------------------	-------------

Almería	53.458,72	108.910,21	40.047,56	38.807,91	66.196,64	61.484,21
Cádiz	52.521,53	75.993,35	46.038,10	31.700,99	42.217,32	49.694,26
Córdoba	49.220,79	71.600,84	65.152,32	29.251,75	51.548,77	53.354,89
Granada	46.729,98	76.832,09	29.148,69	28.186,30	30.466,16	42.272,64
Huelva	41.838,17	58.774,21	23.899,19	22.914,91	42.127,44	37.910,78
Jaén	29.034,60	44.061,11	22.201,79	18.565,72	31.528,99	29.078,44
Málaga	39.546,22	53.106,25	32.838,55	22.137,09	39.373,30	37.400,28
Sevilla	35.351,62	45.028,18	36.175,02	80.200,79	40.393,81	47.429,88
Pablo de Olavide	78.134,88	57.682,88	32.338,70	48.574,55	82.912,75	59.928,75

Coste medio para el alumno la finalización del titulado en Grado por áreas de enseñanza de las Universidades Andaluzas que participaron en el Informe de fiscalización de las universidades públicas para el ejercicio 2012. Elaboración Propia a partir de datos proporcionado por el Tribunal de Cuentas TC (2015: 1104)

Los datos de la tabla 3 confirman que la Universidad de Granada es la sexta universidad andaluza que más coste medio tiene por alumno titulado en grado, siendo la Universidad de Almería la que tiene un coste medio más alto con 61.484,208 euros por alumno. Por el contrario, la Universidad de Jaén tan sólo genera un coste medio de 29.078,44 euros. Aun así, el coste medio en la Universidad de Granada, con 42.272,64 euros, sigue siendo superior al coste medio de las universidades españolas, que es de 35.995 euros, una diferencia de 17,4% más que la media española. Asimismo, también se constata que, en la media del coste por área de enseñanza, los estudios de Ciencias son los más costosos, con una media de 76.832,09 euros por cada titulado universitario. Por el contrario, el coste medio de los estudiantes universitarios pertenecientes a los títulos de Ciencias Sociales y Jurídicas son 28.186,30 euros, es el más bajo en UGR.

En este contexto, destacamos la parte de responsabilidad que deben asumir las instituciones universitarias, como cometido institucional que gestiona recursos públicos, para formar a futuros profesionales. Por tanto, tal y como explican González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt (2007):

“la institución universitaria no queda exenta de frustración, pues los fracasos del alumnado remueven los cimientos institucionales; por un lado, porque se pone en tela de juicio la eficiencia del propio sistema formativo en relación a factores tales como la organización de los estudios, la calidad docente, los recursos, etc. y, por otro, porque socialmente no puede rendir cuentas desde los parámetros públicos de calidad” (p.72).

El coste de los alumnos por curso académico es alto (González et al., 2007), y de ese coste total, el alumno y las becas del ministerio cubren el 20% del gasto generado por los estudios universitarios. En el caso de la Universidad de Granada, por un lado, el coste total de los estudios universitarios es de 303 millones de euros, por tanto, el alumnado cubre sólo un 15%, aproximadamente 48 millones de euros mediante los precios públicos, del coste total. Y por otro, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de becas sufraga con aproximadamente unos 15 millones de euros (Quero, 2015), otra parte del coste total.

Finalmente, el tercer actor del fenómeno es el Estado, que es quien asume el desequilibrio presupuestario de la Educación Superior que afecta al conjunto social, por los enormes costos económicos que invierte sin alcanzar los objetivos formativos poblacionales esperados.

Tabla 4. Valor medio de la tasa de abandono inicial por ramas de conocimiento

Datos Globales para Ramas de Enseñanza	Tasa de abandono inicial (%)	
	2012/13	2013/14
Artes y Humanidades	22,29	25,85
Ciencias	14,04	29,07
Ciencias de la Salud	17,06	12,11
Ciencias Sociales y Jurídicas	14,12	19,19
Ingeniería y Arquitectura	20,98	23,66
Global Universidad de Granada	16,89	21,19

Tasa media de abandono inicial por ramas de enseñanza de la Universidad de Granada. Elaboración Propia a partir de datos proporcionados por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de UGR (2015:26)

Según muestra los datos de la Tabla 2, los estudiantes de grado de la rama de Ciencias son los que presentan un abandono inicial más alto, para el curso 2013/14, con un 29,07% , seguidos de los estudiantes de grado de las titulaciones de Artes y Humanidades con un 25,85%. En la rama de Ciencias de la Salud se registra tan solo un 12,11% de abandono, una gran diferencia con respecto a las demás ramas de conocimiento. Estudios como los de Salvador y García-Varcárcel (1989) coinciden en registrar bajas tasas de abandono universitario en la rama de Ciencias de la Salud. En todo caso, como ya veremos más adelante, existen estudios que muestran relaciones entre el índice de abandono con tasas de éxito y el rendimiento académico preuniversitario (De Miguel y Arias, 1999, Latiesa, 1992, Sparkman, Maulding y Roberts, 2012).

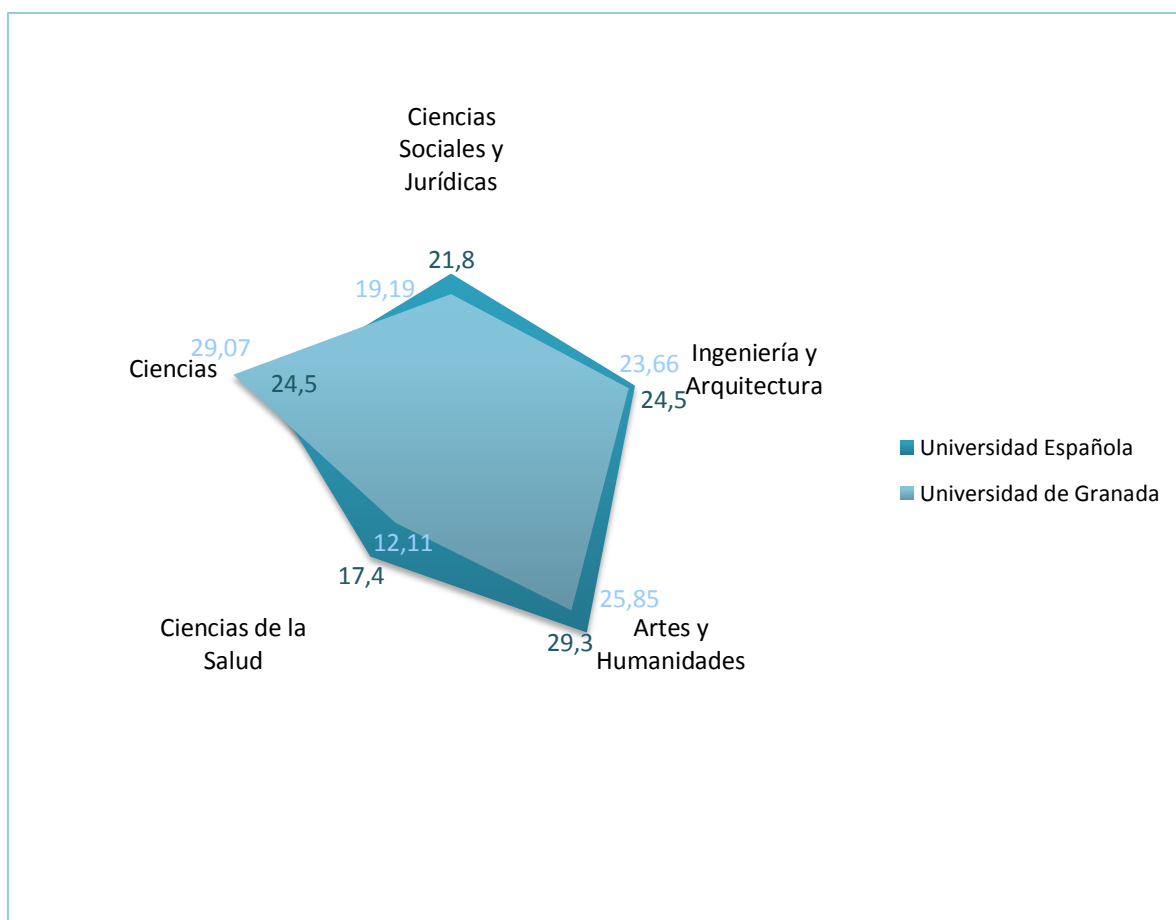


Gráfico 3: Tasa media de abandono inicial por ramas de enseñanza de la Universidad Española (2011-12) y la Universidad de Granada (2013/14). Elaboración Propia de Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad (2015) y MECD (2016)

Como se aprecia en el gráfico 1, la Universidad de Granada tiene un índice de abandono menor en comparación con la media española, excepto en la rama de enseñanza de Ciencias. En la rama de Ciencias, en la UGR, se registra un 29,07% y en la Universidad Española un 24,5%. Cabe destacar que, a pesar de que son datos registrados en cursos diferentes, las tendencias nos sirven para realizar una representación longitudinal del fenómeno del abandono en cuanto a tendencias y procedimientos.

Tabla 5. Tasa de abandono y Matrículas 1ª opción en la Rama de Artes y Humanidades

Titulaciones de Grado	Tasa de Abandono (%)	Matrículas 1ª Opción/totales (%)	Nota de Acceso
	2013/14	2013/14	2013/14
Bellas Artes	14,81	89,45	9,09
Conservación y Restauración	22,45	98,08	9,27
Estudios Árabes e Islámicos	47,37	65,91	6,72
Estudios Franceses	28,77	63,51	7,74
Estudios Ingleses	15,07	66,88	9,23
Filología Clásica	40,91	58,33	7,80
Filología Hispánica	8,33	86,84	9,14

Filosofía	52,63	65,28	7,47
Historia	20,67	20,67	8,29
Historia del Arte	35,51	73,47	7,63
Historia y Ciencias de la Música	24,24	85,71	8,32
Lenguas Modernas y sus Literaturas	13,51	75,32	9,13
Literaturas Comparadas	29,41	82,35	8,04
Traducción e Interpretación	8,24	62,50	11,50

Tasa media de abandono inicial, Matrícula 1ª opción y Notas de acceso por ramas de enseñanza de la Universidad de Granada (2013/14). Elaboración Propia a partir de datos del Vicerrectorado de Garantía de la Calidad (2015)

Tabla 6. Tasa de abandono y Matrículas 1ª opción en la Rama de Ciencias

Titulaciones de Grado	Tasa de Abandono (%)	Matrículas 1ª Opción/totales (%)	Nota de Acceso
	2013/14	2013/14	2013/14
Biología	13,76	55,56	9,58
Bioquímica	13,89	89,66	12,68
Ciencias Ambientales	35,34	48	7,43
Estadística	51,02	47,37	6,48
Física	36,26	93,27	10,80
Geología	37,7	50	7,39
Matemáticas	35,35	89,19	8,84
Óptica y Optometría	17,89	36,72	7,38
Química	30,12	48,89	8,55

Tasa media de abandono inicial, Matrícula 1ª opción y Notas de acceso por ramas de enseñanza de la Universidad de Granada (2013/14). Elaboración Propia a partir de datos del Vicerrectorado de Garantía de la Calidad (2015)

Tabla 7. Tasa de abandono y Matrículas 1ª opción en la Rama de Ciencias de la Salud

Titulaciones de Grado	Tasa de Abandono (%)	Matrículas 1ª Opción/totales (%)	Nota de Acceso
Enfermería (Granada)	15,44	44,39	11,03
Enfermería (Ceuta)	14,48	17,65	8,65
Enfermería (Melilla)	12,7	40	8,61
Farmacia	14,66	47,06	9,58
Fisioterapia	15,38	60,66	11,68
Logopedia	11,94	47,14	7,47
Medicina	3,63	99,61	12,93
Nutrición Humana y	13,4	48	9,54

Dietética			
Odontología	8,54	50,59	11,98
Psicología	6,87	71,48	8,42
Terapia Ocupacional	16,13	35	9,57
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	19,35	35,94	8,79

Tasa media de abandono inicial, Matrícula 1ª opción y Notas de acceso por ramas de enseñanza de la Universidad de Granada (2013/14). Elaboración Propia a partir de datos del Vicerrectorado de Garantía de la Calidad (2015)

Tabla 8. Tasa de abandono y Matrículas 1ª opción en la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

Titulaciones de Grado	Tasa de Abandono (%)	Matrículas 1ª Opción/totales (%)	Nota de Acceso
Administración y Dir. de Empresas	9,89	83,75	9,94
Administración y Dir. de Empresas (Ceuta)	12,9	89,89	6,68
Administración y Dir. de Empresas (Melilla)	47,92	93,33	7,22
Antropología Social y Cultural	20,75	83,58	7,37
Ciencias de la Activ. Física y del Deporte	6,99	90	10,9
Ciencias Políticas y de la Administración	49,32	66,25	6,95
Comunicación Audiovisual	1,61	95,52	10,44
Criminología	0	91,14	10,79
Derecho	16,97	71,83	8,64
Economía	16,67	57,14	8,64
Educación Infantil (Ceuta)	8,33	91,07	6,99
Educación Infantil (Granada)	6,02	80,85	7,98
Educación Infantil (La Inmaculada)	19,59	75	6,39
Educación Infantil (Melilla)	24,24	84,85	6,97
Educación Primaria (Ceuta)	18,46	89,23	6,81
Educación Primaria (Granada)	12,09	55,64	7,74
Educación Primaria (La Inmaculada)	29,54	69,77	6,43
Educación Primaria (Melilla)	22,73	86,79	6,86
Educación Social (Ceuta)	16,67	84,75	6,56
Educación Social (Granada)	6,56	81,48	8,05
Educación Social (Melilla)	20	90,91	6,52

Finanzas y Contabilidad	13,93	65,44	8,52
Geografía y Gestión del Territorio	22,22	63,49	7,15
Gestión y Administración Pública	30	66,76 (2012/13)	
Información y Documentación	23,91	56,25	6,80
Marketing e Investigación de Mercados	20,33	86,26	9,67
Pedagogía	14,56	36,5	6,90
Rel. Laborales y Rec. Humanos (Granada)	24,5	55,34	6,81
Rel. Laborales y Recursos Humanos (Melilla)	40	95	6,85
Sociología	35,17	48,73	6,72
Trabajo Social	10,06	65,64	7,51
Turismo	12,12	73,51	8,46

Tasa media de abandono inicial, Matrícula 1ª opción y Notas de acceso por ramas de enseñanza de la Universidad de Granada (2013/14). Elaboración Propia a partir de datos del Vicerrectorado de Garantía de la Calidad (2015)

Tabla 9. Tasa de abandono y Matrículas 1ª opción en la Rama de Ingeniería y Arquitectura

Titulaciones de Grado	Tasa de Abandono (%)	Matrículas 1ª Opción/totales (%)	Nota de Acceso
Arquitectura	20,78	93,04	9,9
Edificación	25,64	74,02	6,94
Ingeniería Civil	13,02	77,61	9,36
Ing. de Tecnologías de Telecomunicación	10,1	79,61	10,58
Ingeniería Electrónica Industrial	18,75	91,18	11,36
Ingeniería Informática	53,63	78,57	7,71
Ingeniería Informática (Ceuta)	11,11	95,65	6,79
Ingeniería Química	36,28	57,14	8,13

Tasa media de abandono inicial, Matrícula 1ª opción y Notas de acceso por ramas de enseñanza de la Universidad de Granada (2013/14). Elaboración Propia a partir de datos del Vicerrectorado de Garantía de la Calidad (2015)

Como puede apreciarse en las tablas anteriores, en las que desplegamos los datos de todos los grados de UGR agrupados por ramas de conocimiento, las tasas de abandono se mantienen en niveles “escandalosamente” altos, aún en los casos en que el estudiante ha elegido la carrera en primera opción y ha tenido que alcanzar un alto nivel de nota en el proceso de selectividad para ingresar en los estudios.

Pensamos que estos datos son coherentes con las advertencias que nos realizan muchos autores de diferentes contextos que relacionan el periodo previo de formación, y el

periodo de transición al estudio universitario, como elementos explicativos del fenómeno de fracaso.

5. MODELOS QUE EXPLICAN EL ABANDONO

En los últimos años han aumentado las investigaciones que intentan determinar las causas del abandono universitario de los estudiantes de educación superior (Biggio, Vázquez y García, 2015). El abandono universitario es uno de los problemas a los que se enfrentan la mayoría de las universidades españolas (Cabrera, 2016). Distintas investigaciones resaltan la relevancia de un alto porcentaje de alumnos que no logran terminar sus estudios universitarios (Cabrera, 2006a).

Las tasas de abandono forman parte de los itinerarios de la gran mayoría de modelos evaluadores de calidad universitaria (Casado, Carpeño, Castejón, Martínez y Sebastián, 2012, Gross, Hossler, Ziskin y Berry, 2015). De estas derivaciones surgen problemas directos como el coste que genera cada estudiante egresado que abandona los estudios después de comenzar el curso académico, se cambia de titulación o la duración de los estudios se prolonga más de lo que viene estipulado el plan de estudios (Cabrera, y otros, 2006a, Del Campo-Yagüe, Torralba-Marco, Núñez-Del Río y Fernández-Jiménez, 2013)

La complejidad del abandono universitario viene derivada por la multitud de variables que influyen como las inversiones en educación, la variedad de nuevos perfiles del tipo de alumnado que accede a la universidad, las acciones derivadas de las instituciones universitarias, entre otras (Cabrera *et al.*, 2006a, Cabrera, 2016, Martínez-Guerrero, Campillo y Valle, 2012).

Para investigar el fenómeno del abandono universitario es ineludible la necesidad de describir y analizar los fundamentos teóricos y empíricos más relevantes que nos ayuden a entender las causas del abandono universitario y los instrumentos utilizados para su medición, además de las posibles propuestas políticas educativas en educación superior que deben sustentarse para paliar el problema de estudio.

El problema del abandono universitario tiene varias consecuencias que se trasladan, de forma directa e indirecta, a nivel personal e institucional (Cabrera *et al.*, 2006a). A nivel personal, debido a que el alumno acumula una experiencia de fracaso y reflexiona sobre los posibles costes y beneficios futuros de continuar con los estudios universitarios (Cabrera *et al.*, 2006a, Ruè Domingo, 2014). A nivel institucional, ese fracaso puede ser atribuido a la institución derivado de posibles deficiencias formativas que se verán reflejadas en los parámetros de calidad universitaria (Cabrera *et al.*, 2006a, Fernández, Gijón y Lizarte, 2014).

El índice bajo de abandono en un centro de Educación Superior se sistematiza en gran parte de las universidades como un indicador de calidad, incluso se pretende que muchas universidades estén en el listado de rankings acreditados por el bajo índice de abandono, tasa de rendimiento académico, tasa de éxito, entre otros (Yorke, 1998, Corominas, 2001, Hernández Romo, Pérez Mora y González Estévez, 2014, Viale Tudela, 2014). Las instituciones deben compartir la responsabilidad de las políticas universitarias que no aminoran el problema del abandono (Habley, Bloom y Robbins, 2012).

Por otro lado, el Estado, a través de su sistema general de políticas educativas universitarias, es un afectado apreciable en cuanto a que debe atenuar los gastos económicos generados por el sistema formativo universitario que desarrolla sin poder lograr las metas que previamente tenían predeterminadas (Villar, 2010, Pati6 de Peña y Cardona Pérez, 2013).

Son muchos los estudios que se han centrado en el análisis del abandono universitario. Investigaciones como las de Tinto (1982), Pascarella y Terenzini (1991), Bean y Metzner

(1985), De Miguel et al., (1991), Latiesa (1992), González et al., (2005), Cabrera et al., (2006), Elías (2008), Bethencourt *et al.*, (2008), Salcedo y Villalba (2008), han resaltado la necesidad de conocer en profundidad las causas del fenómeno.

El problema del abandono de los estudiantes universitarios puede llegar a ser complejo debido a que intervienen multitud de variables, de los cuales muchos de éstos la institución presenta dificultades para dar una solución perfecta (Kiser y Price, 2007). Las investigaciones llevadas a cabo en relación al fenómeno del abandono universitario han señalado que no se debe a una sola variable de estudio, sino que es debido a un fenómeno multivariable, formado por un conjunto de causas de diferente índole, que están relacionadas en función del nivel educativo, relación con el docente y dedicación a los estudios (Bethencourt Benítez *et al.*, 2008, Villar, 2010, Álvarez Pérez *et al.*, 2014, Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016).

La revisión de los enfoques sobre las posibles causas de abandono universitario de alumnos de corte tradicional la agruparemos en cinco modelos según la clasificación que hicieron Braxton, Milem y Shaw (2000): el modelo psicológico, el sociológico, el economicista, el organizacional y el interaccionista.

5.1. MODELO PSICOLÓGICO

Los enfoques psicológicos se caracterizan por considerar los rasgos de la personalidad del estudiante que continua sus estudios en relación con los que abandonan, analizando las variables individuales del alumno. El modelo de Fishbein y Ajzen (1975) fue uno de los primeros en desarrollar este enfoque. Fishbein y Ajzen (1975) consideran que la deserción es el agotamiento de los propósitos iniciales del estudiante y la retención como un refuerzo y consolidación de dichos propósitos. Atendiendo a este modelo, el comportamiento del alumno está influido por las creencias y las actitudes, al platearse continuar con los estudios universitarios, así como las consecuencias de su decisión (Donoso y Schiefelbein, 2007). También tiene importancia las conductas iniciales antes de comenzar la titulación. Para Atináis (1986) en este modelo influye también las percepciones y el análisis que los estudiantes universitarios hacen de su nueva forma de vida en la universidad (Donoso y Schiefelbein, 2007).

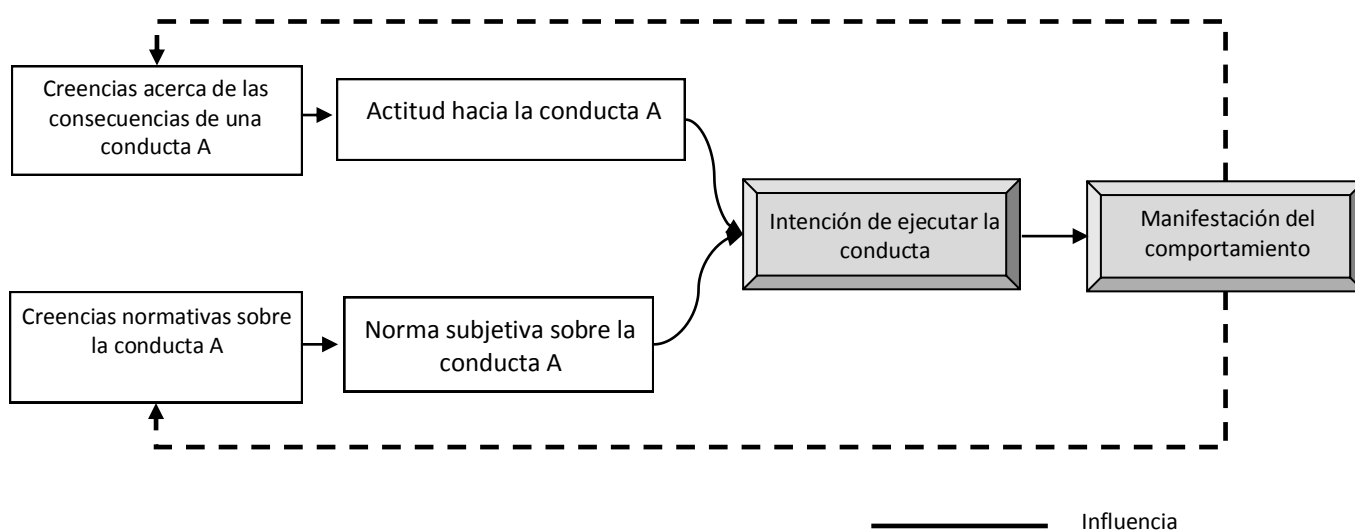


Gráfico 4: Esquema del modelo psicológico de Fishbein y Ajzen (1975) basado en la Teoría de la Acción Razonada. Adaptación de Donoso y Schiefelbein (2007: 13)

Fishbein y Ajzen (1975) establecen varias características por las que un alumno se plantea abandonar los estudios empezados en la universidad: a) Las conductas previas que ha tenido el alumno, b) La actitud, c) Las normas subjetivas son las que se basa el comportamiento, ocasionando una intención conductual, y estableciéndose esta intención como un comportamiento definido. Este modelo psicológico comprende la deserción como una debilidad de las intenciones iniciales y el hecho de seguir o abandonar definitivamente los estudios como un refuerzo y consolidación de dichas intenciones (Himmel, 2002, Donoso y Schiefelbein, 2007).

El modelo de Fishbein y Ajzen (1975) fue profundizado por Atináis (1986) destacando que el alumno, en función de las percepciones y el análisis que haga de su vida universitaria una vez incorporado al estudio de la titulación, tomará la decisión de continuar o abandonar con los estudios universitarios. Las intenciones de conducta son una de los mejores predictores del comportamiento (Fishbein y Ajzen, 1975).

El modelo de Fishbein y Ajzen (1975) considera que la actitud de un individuo hacia un comportamiento está determinada por las creencias y evaluaciones de los resultados conductuales. Este modelo sugiere que los individuos forman creencias acerca de un objeto de actitud al asociarlo con ciertos atributos (Chard, Edwards y Potwarka, 2015). Cada creencia enlaza el comportamiento a un resultado particular (Ajzen, 1991, Chard *et al.*, 2015). Fishbein y Ajzen (1975) explican que si la actitud de un individuo puede ser medida, entonces existe la posibilidad de que su comportamiento pueda predecirse.

Para Head y Ziolkowski (2012) la actitud no es la conducta manifiesta sino una disposición que influye en el comportamiento. Ajzen y Fishbein (1980) proponen la Teoría de la Acción Razonada (TAR). Esta teoría considera que “el comportamiento está determinado por la intención de realizar una conducta, que a su vez, está determinada por la actitud hacia el comportamiento y la norma subjetiva” (Head y Ziolkowski, 2012, p.2332). Reyes (2007) explica que la TAR se basa en la elaboración de un índice de probabilidad de la intención hacia la conducta que relaciona la actitud con las creencias del sujeto. La TAR es un predictor que puede apreciar la intención hacia la conducta directamente mediante una escala de probabilidad.

En palabras de Hunt y Song (2013) se considera que las decisiones del comportamiento de un individuo es “la consecuencia de las actitudes que se tenga hacia una opción positiva o negativa, en combinación con la percepción que tendrá dicho individuo sobre cómo otras personas pueden considerar el comportamiento (apropiada o inapropiada)” (p.131).

La actitud de una persona hacia un objeto particular influye en su intención de realizar ciertas conductas relacionadas con ese objeto, que luego lleva a la conducta real en relación con ese objeto (Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1975).

Ethington (1990) desarrolla la teoría de las conductas de logro del modelo psicológico de Eccles *et al.* (1983). La teoría de Eccles *et al.* (1983) indica, entre otras cosas, que el rendimiento previo a la incorporación de los estudios universitarios está relacionado con el desarrollo que realizará en dichos estudios (Díaz Peralta, 2008). Esta teoría plantea que el rendimiento académico y la elección de las metas están relacionados con las expectativas de éxito y los valores del individuo (García López, 2013, Navarrete, Candia y Puchi, 2013). Eccles *et al.* (1983) desarrolló la definición de los valores hasta cuatro tipos: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste (García López, 2013). Donoso y Schiefelbein (2007) expone que este proceso se debe a “las expectativas de éxito que están relacionadas por el autoconcepto académico, las metas establecidas, los valores y la percepción de los problemas que presenta la titulación” (p.14). Ethington

(1990) puntualiza que los valores y expectativas de éxito que tiene el alumno influyen sobre la persistencia en la universidad.

Donoso, Donoso y Arias (2010) consideran que, no sólo el estímulo que recibe el estudiante de los miembros de su familia incurren sobre su autoconcepto académico y en sus aspiraciones, sino también las aspiraciones de éxito están influenciadas por el autoconcepto académico y por el grado de dificultad que considere el estudiante que tiene sus estudios.

Ethington (2000) sugiere que el entorno normativo del estudiante, que se define como la percepción del grupo de iguales y las actitudes dentro de la institución, influye en la percepción que asume el estudiante como persona dentro de su propia institución. Así, Astin (1993) sostiene que el contexto normativo de un estudiante puede tener cierta influencia sobre la persistencia del estudiante universitario.

Ethington (1990) considera que los valores asociados con la asistencia a la universidad también pueden intervenir en las decisiones de persistencia de los estudiantes que provienen de un estatus socioeconómico bajo.

De acuerdo con Aponte y Gómez (2015), tanto en el modelo de Tinto (1997) como el de Ethington (1990), se considera que las aspiraciones de los estudiantes en relación a su nivel económico y prestigio social representaban en parte las metas y aspiraciones del estudiante.

Cabe destacar que autores como Ethington (1990) y Morrow y Ackerman (2012) se centran en la retención a nivel individual, psicológico, demográfico y actitud hacia la institución. Otros autores como Parker, Hogan, Eastabrook, Oke, y Wood (2006) relacionan la retención desde una perspectiva de las competencias sociales y emocionales del estudiante, de forma que, la retención es mayor en aquellos estudiantes que tienen altas habilidades sociales e inteligencia emocional.

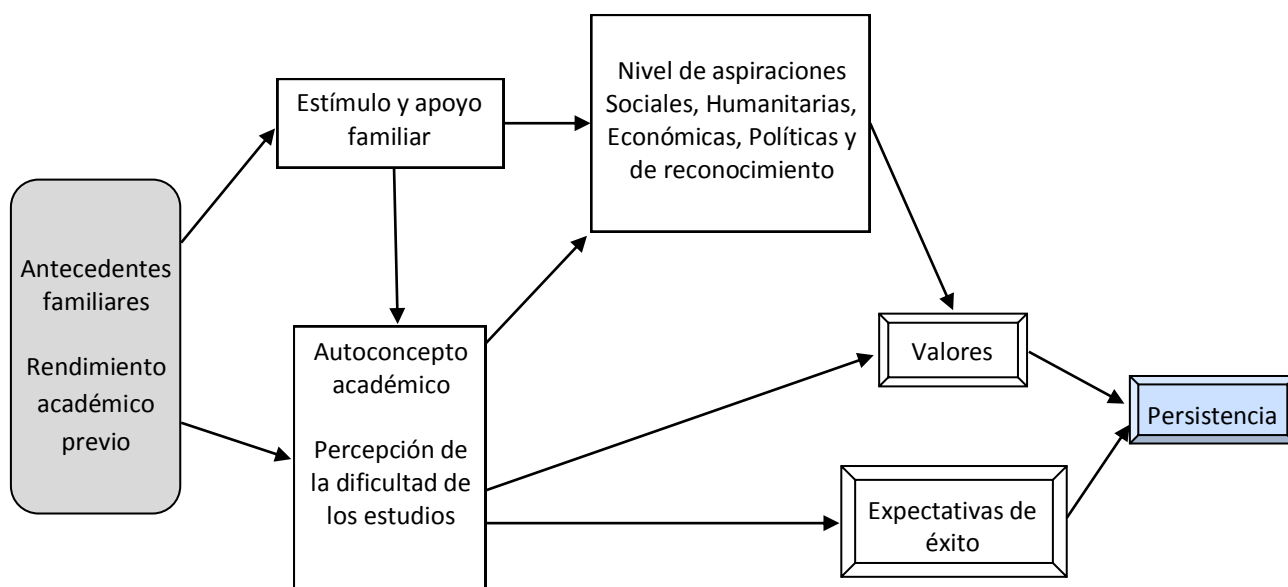


Gráfico5: Esquema del modelo de Ethington (1990). Adaptación de Donoso y Schiefelbein (2007: 14)

El modelo de Bean y Eaton (2001) relaciona algunos aspectos psicológicos con la integración académica y social del alumnado. Según Díaz Peralta (2008) y McClanahan (2004) el modelo de Bean y Eaton (2001) expone 4 teorías que sostienen su supuesto: (a) teoría de la actitud y el comportamiento del estudiante, la que descende de la estructura de su modelo; (b) la teoría del comportamiento de copia, que se refiere a la destreza que tiene el individuo para adecuarse a un contexto nuevo; (c) la teoría de la autoeficacia, se refiera a la apreciación que tiene el individuo de desarrollar trabajos concretos; (d) teoría de atribución, donde el estudiante tiene un arraigado sentido de control interno.

Bean y Eaton (2001) hicieron hincapié en que las instituciones deben tener un servicio de enseñanza, comunidades de aprendizaje, seminarios durante el primer año de estudios y un programa de tutoría para fomentar el éxito del alumno (Habley y McClanahan, 2004). Braxton y McClendon (2001) retomaron el trabajo de Bean y Eaton (2001) para proponer recomendaciones que podrían ser incorporadas a la teoría psicológica basada en un programa de retención efectiva, y como tal, ellos también consideraron que se requiere de programas para mejorar las necesidades psicológicas de los universitarios para favorecer la integración social y académica dentro de la universidad. En este contexto, Allen y Bir (2010) explican que la confianza académica y social son variables importantes que intervienen en la motivación del estudiante para continuar con sus estudios. Así, las expectativas sociales junto con la confianza social, se determinaron como elementos beneficiosos para que el estudiante persista los estudios de forma exitosa (Myrick, Gipson y Mitchell, 2016).

La investigación de Eaton y Bean (1995) muestra que las experiencias de los estudiantes influye en sus enfoques conductuales individuales hacia la vida universitaria. Por tanto, algunos estudiantes tienen unas experiencias que se rigen hacia una conducta de evitación y otros hacia un comportamiento de aproximación/integración (Forsman *et al.*, 2014).

Bean y Eaton (2001) señalan que cuando los estudiantes se sienten integrados positivamente sobre la institución a la que asisten, sienten que encajan y que tienen la capacidad de alcanzar el éxito académico, es más probable que tengan éxito y se gradúen, porque se sienten con cierto grado de lealtad hacia su escuela. Así, las características individuales juegan un papel importante a la hora de determinar el tipo de alumno que se incorpora en la universidad y cómo puede reaccionar ante experiencias positivas y negativas.

Siguiendo a Weintraub (2016), en el modelo de Bean y Eaton (2001), las interacciones positivas entre los compañeros y las relaciones con los profesores y administradores facilitan de forma considerable la adaptación del alumno en el primer año académico universitario.

En este contexto, Torrado (2014) indica que según la investigación de Eaton y Bean (1995) las causas psicológicas y sociológicas explican una parte considerable de los abandonos, próxima al 40% de los abandonos.

De acuerdo a esta perspectiva, Cabrera *et al.* (1992) encontraron que el modelo de deserción de Bean es un buen predictor para analizar la persistencia debido a que toma en consideración variables externas, tales como el estímulo de los padres y el apoyo del grupo de amigos.

Así pues, se entiende que la competencia general autopercebida en los estudiantes universitarios está relacionada con el éxito académico (Liu, Carmen y Yeung, 2015).

De acuerdo a esta perspectiva, Aljohani (2016) explica que la intención de abandonar los estudios está mediada por características psicológicas más que por variables académicas, incluyendo el rendimiento académico, debido a que los alumnos con menor rendimiento académico tienen más posibilidades a abandonar los estudios.

En este marco, es comúnmente aceptado que los modelos psicológicos integran rasgos de personalidad de tipo individual, propio de los estudiantes que finalizan sus estudios respecto a los alumnos que no terminan sus estudios. El estudio del abandono según el modelo psicológico está relacionado con las teorías de la personalidad, no obstante, este modelo no considera el contexto del estudiante sobre la influencia que puede ocasionar en su comportamiento (Fonseca, 2013, Fonseca y García, 2016).

5.2. MODELO SOCIOLÓGICO

El modelo sociológico se basa en la influencia de las variables externas del alumnado en la decisión de abandonar los estudios universitarios (Díaz Peralta, 2008). Las teorías que avalan este modelo coinciden en indicar que el abandono de los estudios está asociado a las características dispares sobre la inadaptación social que atañe a la sociedad, las instituciones y grupos (Rodríguez Morales, 2011). Este modelo es complementario a los modelos psicológicos (Fernández Cruz y Lizarte, 2015).

Spady (1970) desarrolla su hipótesis sobre el abandono a través de la teoría del suicidio de Durkheim (1961) para explicar los problemas de abandono de los estudiantes. La teoría de Durkheim (1961) se fundamenta en que el suicidio puede deberse a la falta de integración social e intelectual de un individuo en la vida social de su propia sociedad. Spady (1970) se basa especialmente en la insuficiente integración de los estudiantes en su entorno académico. Dependiendo del tipo de interacción que desarrolle el alumno, le permite a éste la oportunidad de desenvolverse con cierto éxito en el sistema académico y social concreto en la universidad (Watson, 2014). El abandono puede producirse cuando el alumno considera que consigue recompensas escasas dentro de cualquiera de los sistemas académicos o sociales (Rivas, Sauer, Larkin y Pines, 2011, Watson, 2014). Spady (1970) considera relevante la inclusión social y el establecimiento de vínculos familiares lineales para fortalecer los variables de rendimiento académico y abandono de los estudios. En este modelo, la integración del alumnado en el entorno social es una variable importante para que el alumno genere vínculos con la institución universitaria (Fontaine (2014). Siguiendo este modelo, influye en el abandono de los estudios académicos el desarrollo intelectual en el sistema académico, la congruencia normativa y la integración en el sistema social de la universidad (Spady, 1970).

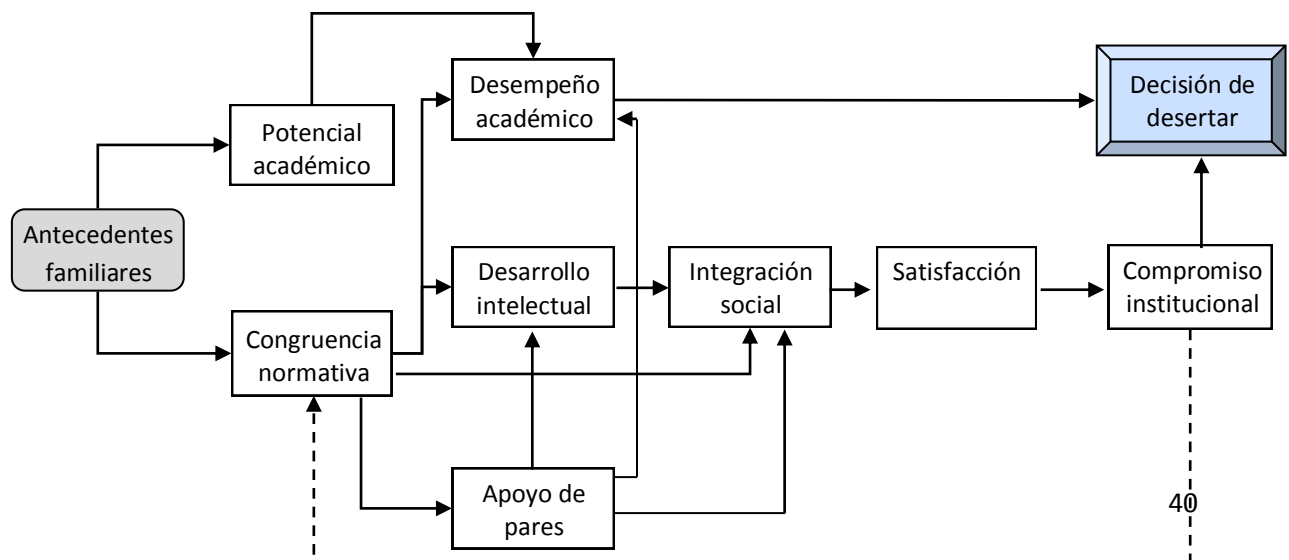


Gráfico 6: Esquema del modelo de Spady (1970). Adaptación de Donoso y Schiefelbein (2007: 15)

A través del esquema del modelo de Spady (1970) se puede observar cómo el ambiente familiar actúa sobre el potencial académico que se agrega mediante el desempeño académico, y la congruencia normativa interviene en el desempeño académico y desarrollo intelectual, el apoyo de pares, además de la integración social del alumno. La integración social del estudiante atañe a la satisfacción del alumno, fortaleciendo o aminorando su compromiso institucional (Viale Tudela, 2014).

Por tanto, Spady (1971) enmarca su investigación sobre el concepto de que el apoyo y la amistad reducen la probabilidad de que un estudiante abandone. Así pues, la integración social y la interacción harían aumentar la satisfacción del estudiante, produciéndose una disminución del desgaste en el alumno (Spady, 1971)

5.3. MODELO ECONÓMICISTA

Este modelo responde al enfoque coste-beneficio que constituye para el estudiante la continuidad de sus estudios universitarios. Este modelo concibe que el estudiante valora los beneficios económicos y sociales originados por la realización de los estudios universitarios, si estos beneficios son menores a los producidos por la realización de actividades alternas, el alumno reconsiderará la posibilidad de abandonar los estudios (Albert y Tohanaria, 2000; Donoso y Schiefelbein, 2007). Tal y como señala Berlanga Silvente (2014) este enfoque tiene su origen en la teoría del capital humano de los años 60, basada en que un estudiante puede invertir tiempo y recursos monetarios en su formación educativa, si los beneficios que logra pueden cubrir los costes generados por estudiar. Para que el estudiante universitario continúe con su plan de estudios, el alumno debe considerar que obtendrá mayores beneficios con la finalización de dichos estudios y, asumir que los costes serán menores que los beneficios (Montes *et al.*, 2010).

Este enfoque puede resultar frágil si sólo abarca la obtención del plan educativo universitario como herramienta para obtener un beneficio monetario, siendo éste menor si no finalizara su plan de estudios (Montes *et al.*, 2010). Para Donoso y Schiefelbein (2007) existe un elemento relevante en este modelo y es la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para enmendar los costes generados por la realización de los estudios universitarios.

De acuerdo a este modelo económico, una variable importante es la percepción que tiene el estudiante de su capacidad para solventar los costes derivados por los estudios universitarios (Donoso y Schiefelbein, 2007). No obstante, “este factor está mediatizado por una serie de variables, como créditos de largo plazo a tasas relativamente blandas, o subsidios parciales o totales (becas de matrícula, de alimentación, etc.)” (Donoso y Schiefelbein, 2007, p.9).

Partiendo de este enfoque, puede decirse que coexisten restricciones u obstáculos económicos y financieros que pueden influir en el abandono universitario (Cabrera, Burkum y La Nasa, 2005, Holcomb-McCoy, 2010). Ishitani y DesJardins (2003) realizaron una investigación con una muestra de 3500 estudiantes para determinar si al recibir el

alumno una ayuda financiera influye en la permanencia de los estudios. Entre otras consideraciones se observó que dependiendo del tipo de ayuda-beca así dependerá el grado de influencia sobre la permanencia del estudiante.

La investigación en Grecia de Katsikas y Panagiotidis (2010) basada en el análisis del nivel socioeconómico de los estudiantes, el impacto del estudiante en función de si trabaja o no en el mundo laboral, por medio de mínimos cuadrados ordinarios y el método de regresión cuantiles, obtuvo que los alumnos que trabajan no obtienen peores calificaciones académicas. Además, los resultados concluían que la duración de los estudios universitarios no está vinculada con que el alumno trabaje o no, determinando que la duración de los estudios afecta por igual. En relación a la prolongación de los estudios, se observó que este hecho está más relacionado con los efectos institucionales y no tanto con las condiciones financieras.

Así, Katsikas (2013) realiza un estudio en Grecia que obtiene evidencias de que el grupo de estudiantes que no trabajan, los provenientes de familias con pocos recursos económicos finalizan los estudios antes que los del grupo de estudiantes con familias con mayores recursos económicos. Sin embargo, los estudiantes que trabajan no se obtienen evidencias con algún efecto resaltable.

Por el contrario, son varias las investigaciones recientes las que indican que el abandono universitario está influenciado por la situación económica, siendo ésta una de las causas relevantes a la hora de explicar el abandono en la universidad (Berlangua, Figuera y Pons-Fanals, 2013). El riesgo de abandonar los estudios va a estar influenciado, entre otras variables, del contexto social procedente del estudiante (Figuera y Torrado, 2013).

Zárate Rueda y Mantilla Pinilla (2014) realizan una investigación obteniendo que las variables pertenecientes al área socioeconómica explican con mayor porcentaje la influencia del abandono, destacando que estos hechos no se presentan de forma aislada.

Los variables relacionadas con las tasas de abandono dependen, en muchos casos, del nivel socioeconómico del estudiante (John, Cabrera, Nora y Asker, 2000). Esta circunstancia basada en el abandono universitario debido a causas económicas es más reveladora al comienzo de los estudios universitarios (Tinto, 2010, Berlangua *et al.*, 2013).

El modelo integrador de retención de Cabrera, Nora y Castañeda (1993) combina el modelo de integración de Tinto (1975) y el modelo de deserción de Bean (1982). El modelo de Cabrera *et al.*, (1993) integra el papel integrador desde los variables financieras en el proceso de persistencia del modelo integrador de Tinto (1975). Cabrera *et al.* (1992) pone énfasis en las ayudas financieras recibidas, así como la influencia de los padres.

Cabrera, Nora y Castañeda (1996) a través de modelos de ecuaciones estructurales de una institución universitaria muestran que las relaciones de los alumnos con sus iguales y las familiares influyen de forma directa e indirecta en la persistencia de los estudiantes. Los resultados de esta investigación indican que, las relaciones de los estudiantes universitarios con sus amigos y familia, tienen una influencia positiva en la persistencia a través de la integración académica y el compromiso institucional. Las investigaciones de Cabrera, Nora y Castañeda (1992, 1993) declaran que las ayudas económicas recibidas para los estudiantes, tanto a nivel institucional como familiar, contribuye de forma favorable en la persistencia. Así, Cabrera *et al.*, (1992, 1993) destaca que en la persistencia influye no sólo la ayuda financiera sino también las actitudes financieras.

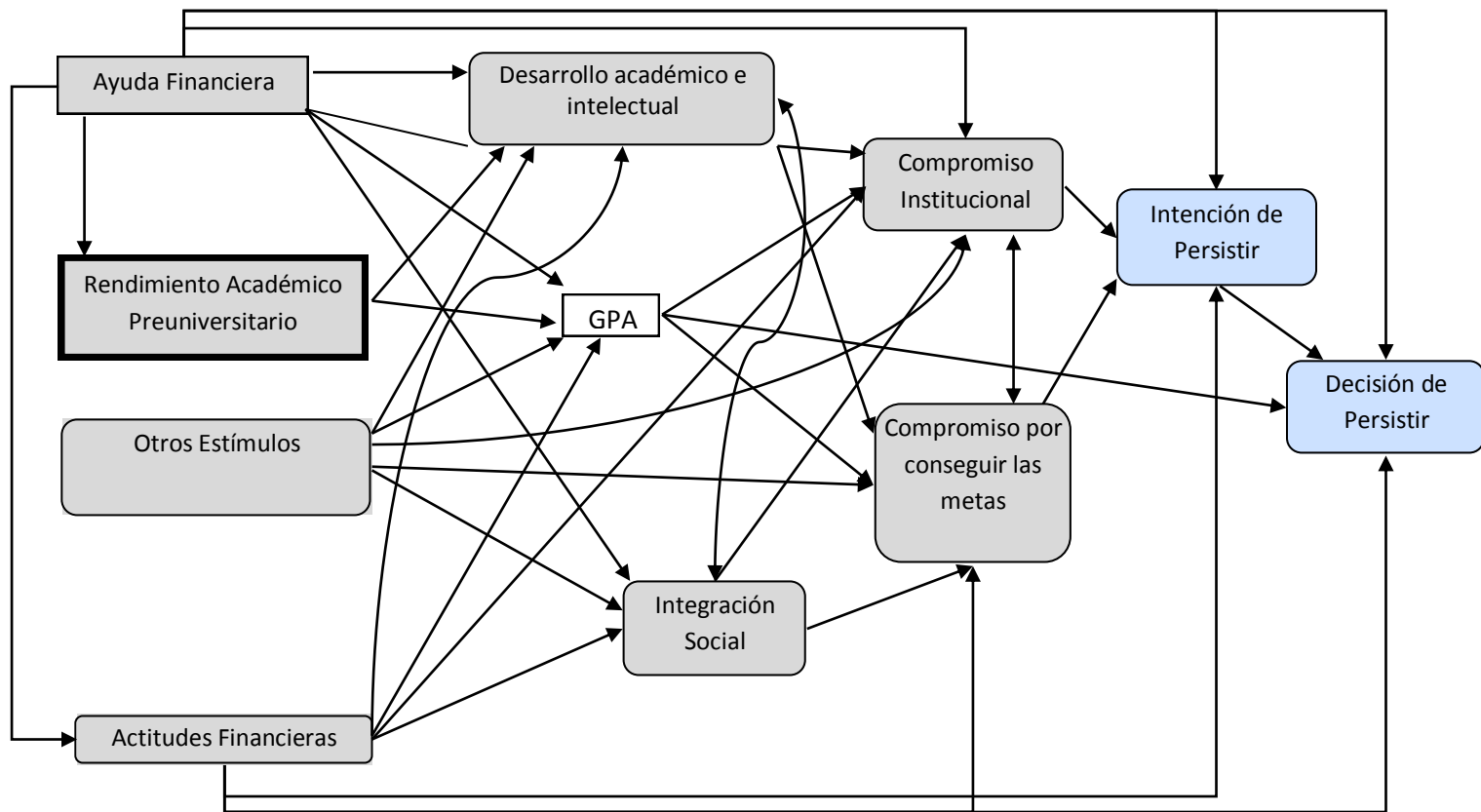


Gráfico 7: Esquema del modelo de Economicista. Adaptación de Cabrera, Nora y Castañeda (1992: 576)

En este contexto, estudios como Chu, Saucier y Hafner (2010), Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline y Russell (1994), DeBerard, Spielmans y Julka (2004), Malecki y Demaray (2006), Hayes, Blake, Darenbourg y Castillo (2015), Seitsinger, Felner, Brand, y Burns (2008) establecen que el apoyo familiar es un predictor importante de logros académicos. Es trascendente conocer los desafíos que existen en los roles de los padres y las familias en la persistencia universitaria (Cabrera, 2016; Kiyama, Harper, Ramos, Aguayo, Page y Riester, 2015). No captar cómo las influencias de los padres y familia influyen en la toma de decisión de persistir de los alumnos universitarios, puede conllevar una mala orientación sobre las mejores prácticas entre las familias de los estudiantes y las instituciones (Kiyama *et al.*, 2015). Autores como Merlo, Bowman y Barnett (2007) explican que se produce un mejor aprendizaje temprano si el alumno ha recibido apoyo de sus padres desde la infancia, y como tal, los autores afirman que se crea una mejor relación entre sus iguales (Benson, McWey y Ross 2006, Elia, 2015, Mazer y Thompson, 2015).

Trabajos como los de Gairín *et al.* (2014) explican que los estudiantes que presentan un bajo nivel socioeconómico muestran una menor tasa de graduación y prolongación de años para finalizar los estudios. En este caso, “la dedicación laboral incide en la reducción del tiempo en el campus, en la dedicación académica y en la interacción con los iguales y profesores” (Berlanga, Figuera y Pons, 2016, p.4). Por ello, algunos informes reclaman la reivindicación de crear un sistema de financiación conveniente para asegurar el principio de equidad de todos los estudiantes en el sistema universitario (Ariño, 2014, Berlanga, Figuera y Pons, 2015). Así, estudios como los de Perry (2015) explican que existe una

mayor tasa de graduación en los alumnos que han recibido becas en relación a los que no han recibido becas o préstamo. Nos obstante, no se encontró significación estadística con el promedio de calificaciones.

Lee (2010) encontró que, si bien la información sobre la ayuda financiera está disponible para los estudiantes, determinados alumnos sienten que no pueden continuar con las obligaciones de la titulación sin ayuda financiera e institucional. De esta manera, no sólo se trata de ofrecer ayudas financieras, sino también de facilitar el acceso a los distintos tipos de ayuda y reducir la burocratización (Fernández Cruz, 2015).

De acuerdo a esta perspectiva, MacCallum (2008) realizó una investigación sobre las políticas de ayuda al estudiante universitario en Estados Unidos. Este autor destacó que existe un exceso de tiempo en procesar la solicitud de ayuda del estudiante hasta que la recibe. El periodo de tiempo del trámite de solicitud perjudica al estudiante a la hora de integración en la vida universitaria. Por ello, es muy importante que existan unas consolidadas políticas institucionales y prácticas universitarias (Han, 2016).

Gross, Hossler y Ziskin (2007) encontraron que cualquier tipo de ayuda institucional tiene un impacto positivo sobre la persistencia en los estudiantes universitarios. Así, Wine (2011) expone que existe una relación significativa entre las ayudas financieras y la permanencia. Esta concepción implica que el hecho de recibir beca o ayudas financieras sea una variable predictiva a la hora de estudiar las probabilidades que un alumno tiene de abandonar la universidad. Downing lo confirma en el estudio realizado en 2008, cuando analizó el efecto de las ayudas financieras en la permanencia de los estudiantes universitarios. Este autor concreta que la ayuda financiera fue un predictor significativo a la hora de analizar la permanencia de los estudiantes. En base a su investigación, Downing (2008) recomienda utilizar la ayuda financiera como un método para aumentar la permanencia en la universidad.

En este modelo, y en base a los apoyos financieros e integración académica del alumnado, influye en la permanencia del estudiante el equilibrio entre el coste y el beneficio de conseguir una titulación universitaria (Himmel, 2002). No ha de extrañar que los alumnos antes de matricularse en los estudios universitarios piensen en las recompensas, costes y alternativas de estudiar una titulación universitaria (Hatcher, Kryter, Prus, y Fitzgerald, 1992, Machado Guimarães, 2016).

5.4. MODELO ORGANIZACIONAL

El modelo organizacional se centra en las estructuras organizacionales bajo un cometido funcionalista de las instituciones, que puede influir en la decisión del alumno de abandonar los estudios universitarios (Fonseca y García, 2016), siendo la calidad de los servicios institucionales la variable predominante en la decisión del alumno en abandonar los estudios (Montes *et al.*, 2010).

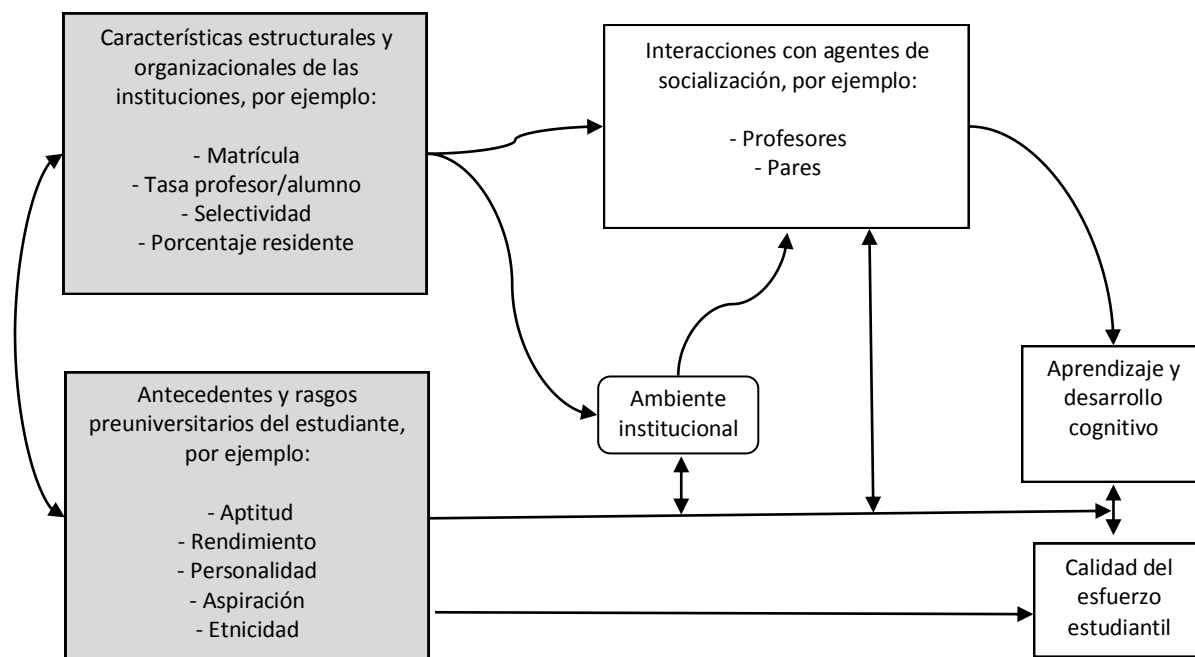
Tal y como señala Braxton, Bray y Berger (2000), el modelo organizacional considera importante la calidad de la docencia y la experiencia de aprender de forma activa por parte de los estudiantes en las aulas, de forma que estas dos variables favorezcan la integración social de los estudiantes universitarios. Una buena integración del alumnado en el campus puede conllevar un mayor compromiso con su universidad, induciendo un mayor nivel de persistencia y graduación (Braxton, Bray y Berger, 2000). Desde el modelo organizacional, las habilidades pedagógicas de los docentes influyen de forma positiva en el rendimiento académico, en la integración social en la vida universitaria y en una mayor persistencia de los estudios del estudiante (Braxton, Bray y Berger, 2000).

En cuanto a la forma de enseñar de los docentes universitarios en el aula, Fontaine y Peters (2012) sostienen que las habilidades pedagógicas y la forma de enseñar, sobretodo en el primer curso académico, es un variable que influye en el abandono de los estudiantes. Por su parte, en el estudio de Pascarella, Seifert y Whitt (2008) y Pascarella, Salisbury y Blaich (2011) se señala el aumento de la persistencia de los estudios e inscripciones en el segundo curso académico de los alumnos, si el docente desarrolla sus clases de forma organizada y clara.

Algunos estudios de investigación afirman que los docentes que reciben altas calificaciones positivas procedentes de sus alumnos también reciben alta calificaciones en otras valoraciones relevantes relacionadas con la eficiencia de la enseñanza (Kulik, 2001). Por lo general, los estudiantes le asignan una valoración alta a los docentes con los que aprendieron más (Kulik, 2001). No obstante, Baldwin y Blattner (2003) opinan que algunas de las valoraciones que se hacen del docente, a través de opiniones del estudiante, están influidas por las expectativas del alumno (en relación a calificación de la asignatura impartida por el docente).

Por todo ello, es necesario que el docente organice bien las clases y reciba suficiente apoyo institucional. Más aún, cuando existen evidencias de que los alumnos que más persisten en la universidad reciben una buena organización de las clases por parte de los docentes (Pascarella, Seifert y Whitt, 2008).

Pascarella (1985) llevó a cabo un modelo causal para manifestar las variables que intervenían en el aprendizaje y desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios. Así, la “la calidad del esfuerzo del estudiante, sus características previas y las interacciones con agentes de socialización tienen un impacto en su aprendizaje y desarrollo cognitivo” (Fernández, Corengia y Durand, 2014, p.92). En la investigación de Pascarella (1985), obtuvo evidencias que las variables más influyentes en el rendimiento académico del alumno eran: las instilaciones académicas, la relación con los compañeros y la relación entre estudiantes y docentes (Fernández *et al.*, 2014).



En cuanto al progreso del estudiante, entendido como la versatilidad y desarrollos producidos durante su estancia en la universidad, está influenciado por cinco grupos de variables, el primer grupo está relacionado con los antecedentes y rasgos preuniversitarios y son aptitud, rendimiento, personalidad, aspiración y etnicidad (Donoso y Schiefelbein, 2007).

El segundo grupo está formado por las características estructurales y organizacionales de las instituciones, como la matrícula, estudiantes de la facultad, selectividad y porcentaje de residentes (Fonseca y García, 2016).

El tercer grupo lo conforman las variables que intervienen en el entorno institucional. El cuarto grupo está compuesto por las interacciones del estudiante con los miembros de la facultad y su grupo de iguales (Donoso y Schiefelbein, 2007).

El último grupo está constituido por la calidad del esfuerzo que realiza el estudiante por aprender (Pascarella y Terenzini 1991, Viale Tudela, 2014).

Asimismo, Pascarella y Terenzini (2005) confirman que, en relación a los causas que intervienen en la persistencia académica, es el compromiso del alumno por obtener su título universitario es una de las variables más relevantes.

Junto a ello, estudios como los de Strahan y Credé (2015) revelan que las variables que más influyen en la persistencia, es la calidad de las interacciones sociales entre los estudiantes, profesores y el sentido de pertenencia universitaria. Sin embargo, la satisfacción con las instalaciones y servicios universitarios eran las variables menos influenciadas en la permanencia en la universidad.

Desde el punto de vista del modelo organizacional, la continuidad de los estudios universitarios influyen multitud de causas pedagógicas e institucionales, mereciendo ser destacado la estructura del plan de estudios como elemento incentivador (Jansen, 2004).

En la actualidad, se ha ampliado y enriquecido este enfoque por considerar que una baja calidad de los servicios ofrecidos por las universidades, así como una pobre interacción con los profesores y con las explicaciones del grupo de estudio, deteriora de forma significativa la satisfacción de los estudiantes con su Facultad (Kim y Okboon, 2016, Hanson, 2013).

Desde este contexto, una de las medidas para paliar el fracaso universitario podría ser la utilización de nuevas mejoras metodológicas del docente y servicios institucionales (Romainville, 2000). Así, la calidad de las prácticas de enseñanza pasa a ser una causa importante en el rendimiento académico y promocional de los estudiantes universitarios (Romainville y Michaut, 2012).

El apoyo que reciben los alumnos en la universidad, por parte del personal académico, es importante porque pueden aumentar la motivación del alumno, induciendo de forma favorable la posibilidad de persistir en la universidad. El equipo docente, por tanto, debe considerar tanto las metodologías utilizadas dentro del aula como las ayudas orientativas del personal docente (Chrysikos, 2016).

Si analizamos los variables predictivas del abandono universitario, ya sea un abandono definitivo, temporal o cambio de titulación, las prácticas de enseñanza dentro del aula son

consideradas como uno de los variables más relevantes en la permanencia de los estudiantes universitarios (Duguet, Le Mener y Morlaix, 2016).

Esto es evidente en varias investigaciones como las de Blaich, Wise, Pascarella y Roksa (2016) y Roksa, Trolan, Blaich y Wise (2016) que resaltan el papel fundamental que tiene la función pedagógica del profesor universitario en el éxito de los alumnos. Así, la labor que asume el profesor dentro del aula condicionará, sobretodo en el primer curso, la calidad de las actividades desarrolladas en el aula (Pascarella, Salisbury y Blaich, 2011).

En el contexto español, si bien tenemos estudios que analizan las causas que influyen en la persistencia en la universidad, las nuevas investigaciones siguen marcando la formación del docente, junto a las buenas prácticas dentro de la institución o aula, como elementos influyentes en las relaciones académicas que se establecen en el aula. De esta manera, investigaciones como las de Zabalza (2014) y Fernández Cruz (2015), destacan el compromiso que el docente universitario debe tener con su desarrollo profesional, con independencia de los recursos disponibles, así como los vínculos generados dentro del aula derivados de su buen hacer pedagógico. No obstante, es una cuestión no resuelta por ser una actividad complicada y multidimensional, manifestándose así la dificultad por delimitar cómo debe ser una docencia de calidad (Martín, Jiménez y Sánchez, 2016).

Cabrera y Nora (1994) explican que en estudiantes no tradicionales, como son los estudiantes pertenecientes a minorías raciales, las experiencias en el aula están bajo la responsabilidad de los profesores y demás miembros de la comunidad universitaria (Cabrera, Pérez y López, 2014).

El modelo organizacional refleja el carácter sistémico y complejo de las organizaciones en ofrecer un servicio de calidad a los alumnos (Fonseca y García, 2016).

5.5. MODELO INTEGRADOR

El modelo integrador considera que el abandono se debe a una falta de adaptación e integración del estudiante en el ambiente educativo y social perteneciente al ámbito universitario (Crissman Ishler y Upcraft, 2005, De Magalhaes, 2016).

En este contexto, Demetriou y Schmitz-Sciborski (2011) explican que el primer estudio de retención fue realizado por John McNeely y publicado en 1938 por el Departamento de Interior de EE.UU y la Oficina de Educación. A partir de este estudio, siendo este uno de los más relevantes para desarrollar cuestiones que afectan a la universidad, surgieron otras investigaciones que se desarrollarían durante los años 60, concurriendo la retención como un tema que empezó a suscitar interés académico (Berger y Lyon, 2005).

Tinto (1975) es considerado uno de los autores más relevantes en el estudio de la permanencia y abandono de los estudios universitarios (Boston et al., 2014, Fonseca y García, 2016). Las aportaciones de Tinto (1975), como pioneras en los estudios del abandono y permanencia, han permitido el estudio del abandono y las implicaciones académicas, sociales y económicas que intervienen en el fenómeno del abandono.

El trabajo de Tinto (1975) se basa en el trabajo previo de Spady (1970) y, en la teoría de Durkheim (1961), para explicar que el abandono de los estudios universitarios se debe a una insuficiente integración de los estudiantes en la universidad. Durkheim señaló que el suicidio egoísta podría ocurrir si las personas se convirtieran en comunidades aisladas de la sociedad debido a su imposibilidad de integrarse y establecer vínculos. Fruto de las relaciones producidas en el marco universitario, Tinto considera a la universidad como un

sistema de normas y valores que son exclusivos de la comunidad académica que regulariza las interacciones sociales producidas por los docentes y los estudiantes (Cabrera, Pérez y López, 2014).

A partir de este planteamiento, el modelo de Tinto presenta dos formas de integración: la académica y la social, pues, por un lado, la integración social se considera cuando un estudiante se une a uno o varios grupos dentro de la comunidad universitaria, con la intención de integrarse y formar parte de la sociedad universitaria (Kember, 2016) y, por otro lado, la integración académica implica que el estudiante acepte conductas de estudio en consonancia con las propias políticas de la universidad (Kember, 2016). La afiliación académica del modelo de Tinto corresponde con la teoría de Durkheim. Para Kember (2016) “en términos académicos la integración se produce cuando los estudiantes tienen creencias en consonancia con las exigencias de la educación superior y siguen las convenciones académicas en su trabajo” (p.7).

A pesar de que el modelo integrador muestra una serie de ventajas para el alumno, estudiar en una institución pequeña y homogénea también posibilita que se produzca una dificultad en la integración social de los alumnos no convencionales en la cultura dominante (Dupéré *et al.*, 2014).

Tinto (1975) adopta las causas institucionales de la universidad y los elementos propios del modelo de Spady (1970) para realizar un análisis más exhaustivo sobre las causas del abandono y la persistencia de los estudios (Donoso y Schiefelbein, 2007). Sin embargo, en el modelo de Tinto un alumno puede estar integrado socialmente en la vida universitaria y fracasar académicamente (González, 2013; Saldaña y Barriga, 2010). También puede darse el caso que un alumno tenga un buen rendimiento académico y no estar integrado socialmente en la vida universitaria por falta de apoyo social o pérdida del sentido de pertenencia al colectivo universitario (González, 2013). Estas son, matizaciones que se le realizan al modelo de Tinto (1975).

Al modelo de Spady (1970), Tinto (1975) le incorpora la “teoría de intercambio” de Nye (1979), basada en que las personas intentan no realizar conductas que les genere algún tipo de costo, buscando recompensas en las relaciones personales y profesionales (Himmel, 2002). De este modo, las estudiantes valorarán permanecer en la universidad si los beneficios de continuar son mayores que los costes (Viale Tudela, 2014).

La teoría de Tinto (1987) considera que la integración es uno de los elementos básicos para que el alumno se adapte a la vida universitaria. Esta adaptación está mediada por los antecedentes familiares, influenciada por los valores que se han inculcado, las experiencias durante los estudios universitarios, las experiencias preuniversitarias y las características particulares del estudiante. Así, estas variables influyen en el compromiso previo que tenía el estudiante con su universidad, además de lograr su objetivo principal que es obtener su titulación (Díaz Peralta, 2008, González, 2013). En ese marco, la integración académica de Tinto comprende el desarrollo intelectual del estudiante universitario así como su rendimiento académico (Donoso y Schiefelbein, 2007, González, 2013).

Una de las distinciones teóricas que caracteriza la teoría de Tinto (1988), consiste en que el estudiante, desde el momento que se matricula en una carrera universitaria, está continuamente valorando su decisión para estimar la posibilidad de continuar o abandonar los estudios universitarios. Las valoraciones de continuar o abandonar dependerán del grado de integración académica y social en su universidad (Kahu, 2013). En ese periodo de valoraciones y decisiones, el alumno universitario está pasando por un proceso de integración y persistencia estructurado en tres fases: separación, transición e

incorporación (Kutlu, 2013). Las distintas fases la expondremos en base a la conjetura de Kutlu (2013). La fase de separado hace referencia a la segregación que concibe el estudiante desde las compañías, colaboraciones, uniones, entre otros, a partir del pasado, como las comunidades llevadas a cabo en la educación secundaria y las familias. La fase de transición se desarrolla en el periodo en que los alumnos nuevos comienzan a relacionarse con sus compañeros de universidad. La incorporación es la fase que constituye la integración del estudiante en la vida universitaria y su participación en las comunidades académicas y sociales disponibles en su universidad.

Atendiendo al modelo de Tinto (1975), cuanto mejor sea el compromiso del estudiante con su universidad y con el logro de su titulación, menor es la probabilidad de abandonar los estudios universitarios, porque cuanto mayor sea la integración social y rendimiento académico del alumno universitario, más probable es que persista con sus estudios (Torrado, 2012).

Algunas de las investigaciones que se han realizado basándose en el modelo de Tinto, corroboran que tiene una competencia de pronosticar de forma directa debido a la relación entre la integración social del alumno y el abandono de los estudios, sobretodo en universidades de corte tradicional (Pascarella y Terenzini 1980, Viale Tudela, 2014). Por eso, algunas investigaciones subrayan que el modelo de Tinto no es aplicable a todos los estudiantes e instituciones (Díaz Peralta, 2008).

Autores como Gilardi y Guglielmetti (2011) van más allá y explican que, si bien las propuestas de Tinto (1975) no incluyen plenamente las características de estudiantes no tradicionales, tampoco el modelo de Tinto propone diferentes modelos de adaptación.

Por lo tanto, “el cambio para los estudiantes no tradicionales no se basa únicamente en el desarrollo de su propia identidad social en la nueva comunidad de aprendizaje, sino en encontrar un equilibrio entre sus compromisos académicos y externos que les permitan alcanzar un nivel suficiente para alcanzar el éxito académico” (Gilardi y Guglielmetti, 2011, p.36).

En cuanto a este posicionamiento, centrado en que no se tiene en cuenta de forma plena la diversidad del alumnado universitario, Tinto (1993) explica que para alcanzar una integración adecuada es necesario que el estudiante logre una separación emocional de los valores y hábitos de sus grupos de referencia para adherirse a los nuevos principios y valores universitarios (Gilardi y Guglielmetti, 2011). Así, se puede decir que cuando un alumno adquiere un compromiso externo puede ser una variable perjudicial al existir la posibilidad de disminuir el compromiso de los requerimientos y exigencias de la universidad por parte del alumno (Gilardi y Guglielmetti, 2011).

Asimismo, el compromiso por el alumno y la institución influye en la decisión de abandonar o continuar los estudios. Para Díaz Peralta (2008, p. 73), “los compromisos institucionales tienen un efecto indirecto sobre la permanencia a través de la integración social”. El compromiso individual del alumno por continuar los estudios universitarios se ve alterado cuando el estudiante cree que no tienen suficientes recursos particulares para afrontar los estudios. Este suceso provoca una disminución de la autoeficacia y mayor probabilidad de que el alumno abandone los estudios universitarios (Llorens, Schaufeli, Bakker y Salanova, 2007).

En estudios posteriores, Tinto (2006) propone que preparar ambientes de aprendizaje significativos dentro del aula, como las comunidades académicas, pueden provocar una mayor permanencia del estudiante en la universidad. En esta línea, las influencias que se establecen los alumnos con los profesores y con el personal de servicios de la universidad,

requieren de alternativas tales como pedagogías cooperativas y servicios de actividades de clase complementarias (Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016, Tinto, 2006). Hernández, Pérez y González, 2014 proponen que se deben identificar las características del abandono según el contexto y situación, elaborar estrategias de retención según las variables de cada suceso (Hernández, Pérez y González, 2014). Tinto (2006) propone que las estrategias deben centrarse en consejos, expectativas, apoyo, aprendizaje y acompañamiento.

Los autores Pava, Rubiano, Cruz y Pineda (2013) argumentan que cuando el proceso de aprendizaje es más activo y diligente para el estudiante existe más verosimilitud de éxito académico, y como tal, los autores también explican que estas estrategias pedagógicas genera un aprendizaje significativo en la clase y un clima de trabajo cooperativo, variables que intervienen en la decisión de abandonar.

Así mismo, la construcción de conocimientos se potencia en la interacción con los pares. En este sentido, el diálogo, la discusión de temas y trabajos y la participación activa en proyectos de colaboración con otros facilita el intercambio de saberes y favorece el dominio de los contenidos de las asignaturas. Colaborar con los demás también potencia la participación en la resolución de problemas y prepara a los estudiantes para hacer frente a diversas situaciones inesperadas que encontrarán todos los días, durante y después de la universidad (Pava et al., 2013, p.31).

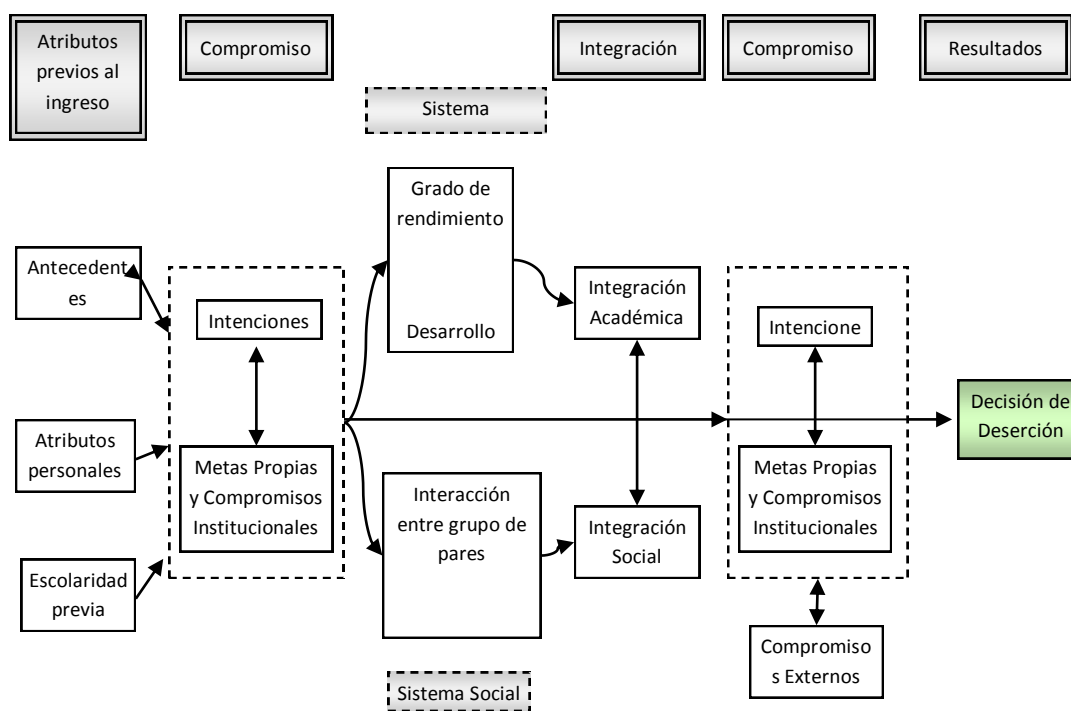


Gráfico 9: Esquema del modelo longitudinal del abandono escolar de Vincent Tinto. Adaptación de TINTO (1975: 95)

Bean (1980) indicó que, desde una perspectiva psicológica conductual, el modelo de Tinto de 1975 no incluía variables externas a la universidad del alumnado como la experiencia social, la experiencia de la calidad de la universidad, la relación con el profesorado, la actitud, los recursos económicos y el apoyo familiar. Por tanto, para Bean (1980) las interacciones conductuales se establecen a partir de considerar a las creencias capaces de

influir en las actitudes mediando en las intenciones conductuales (Donoso *et al.*, 2010). Esto se produce porque la teoría de la actitud-comportamiento, basada en el encadenamiento de los eventos que conducen a los comportamientos, presenta las siguientes influencias: (a) las creencias forman actitudes; (b) las actitudes afectan las intenciones; (c) las intenciones afectan a los comportamientos (Guerrero, 2010).

En este contexto, Bean (1980) afirma que la satisfacción con los estudios se puede comparar con la satisfacción con el trabajo, causa que interviene en las propósitos de abandonar (Donoso y Schiefelbein, 2007, Forsman, Linder, Moll, Fraser y Andersson, 2014). En todo caso, Bean (1980) realiza una adaptación de Price y Mueller (1981) sobre la rotación de los empleados en la organización del trabajo. Las variables que repercuten sobre la satisfacción son: participación, rutinización, comunicación instrumental, integración, justicia distributiva, calificaciones, valor práctico, desarrollo, asignaturas y pertenencia a organizaciones de la universidad (Fernández- Hileman, Corengia y Durand, 2014).

De acuerdo con Díaz Peral (2008) esta perspectiva, basada en que las creencias de los estudiantes están influenciadas en parte por las propias variables que componen la universidad (calidad, profesores, programas, etc.), mantiene que los variables que influyen en el abandono son: (a) Variables Académicas, (b) Variables Ambientales, (c) Variables Psicosociales, (d) Variables de Socialización.

Modelo de Bean (1984)

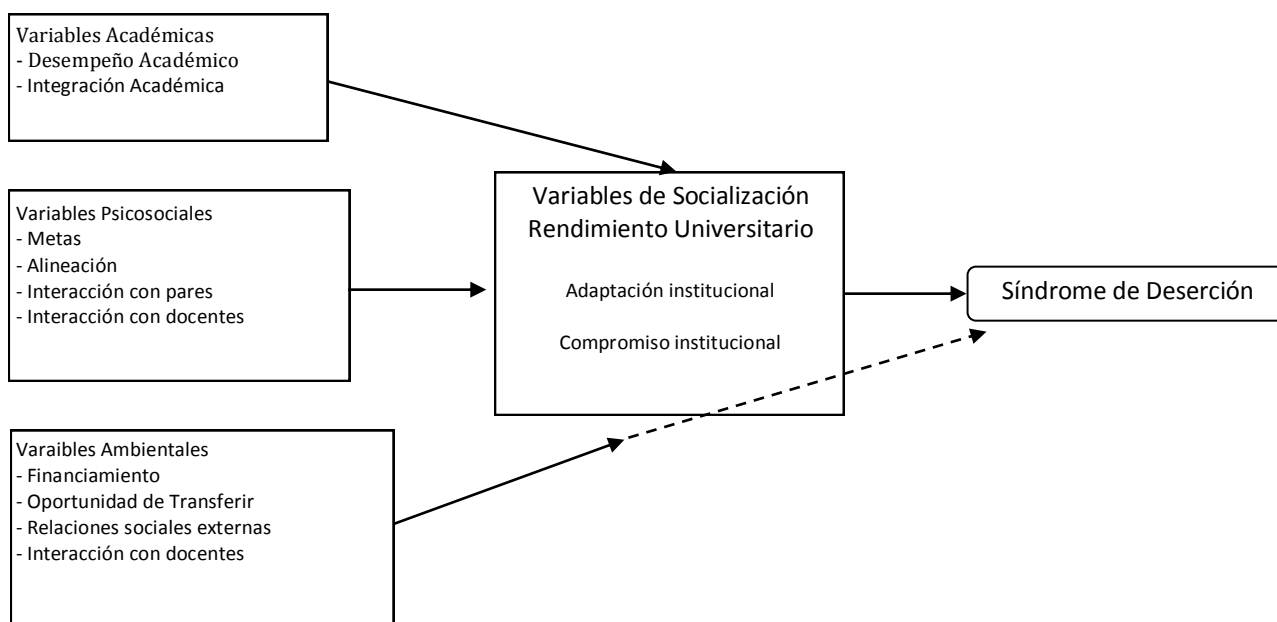


Gráfico 10: Esquema del modelo de desgaste estudiantil de Bean (1984). Adaptación de Donoso y Schiefelbein (2007: 18)

Bean y Metzner (1985) revelaron que el entorno externo es relativamente más importante para los estudiantes no tradicionales que la integración social para los estudiantes tradicionales.

Para evaluar la teoría de Bean (1980) y los modelos de Tinto (1975), Cabrera et al. (1992) encuestó a 2453 estudiantes de tiempo completo en el primer año de estudios

universitarios en Estados Unidos. Entre sus resultados, se destaca que el modelo de deserción de Bean (1980) y el de Tinto (1975) tienen puntos comunes y se apoyan mutuamente a nivel teórico (Attewell, Heil y Reisel, 2011, Forsman, Linder, Moll, Fraser y Andersson, 2014). Por tanto, siguiendo a Cabrera et al., (1993) podemos decir que las dos teorías no son contrarias, sino complementarias entre sí, mejorando nuestro entendimiento de las causas que intervienen en el proceso de permanencia (Cabrera *et al.*, 2014).

Himmel (2002, p. 103) razona que “el modelo presupone que las intenciones conductuales son configuradas por un proceso mediante el cual las creencias moldean las actitudes y éstas a su vez influyen sobre las intenciones conductuales”. Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2006) explican que esas variables externas pueden estar compuestas por el área académica, personal y psicosocial. Bean (1980, 1982) sugiere que el apoyo familiar es un elemento que favorece el éxito universitario. En el estudio de DeBerard, Spielmans y Julka (2004) obtuvieron evidencias agregadas sobre el apoyo familiar positivo que tenía el alumno y sus resultados en la institución de Educación Superior.

La investigación de Eaton y Bean (1995) muestra que las experiencias de los estudiantes influye en sus enfoques conductuales individuales hacia la vida universitaria. Por tanto, algunos estudiantes tienen unas experiencias que rigen hacia una conducta de evitación y otros hacia un comportamiento de aproximación/integración (Forsman et al., 2014). Torrado (2014) indica que según la investigación de Eaton y Bean (1995) las causas psicológicas y sociológicas explican una parte considerable de los abandonos, próxima al 40%.

De acuerdo a esta perspectiva, Cabrera et al. (1992) encontraron que el modelo de deserción de Bean es un buen predictor para analizar la persistencia debido a que toma en consideración variables externas, tales como el estímulo de los padres y el apoyo del grupo de amigos.

Según Strom y Savage (2014), el modelo de integración de Tinto (1975) no incluye variables como el apoyo que han podido recibir los estudiantes de sus familias, ni las expectativas de éxito académico. Cabrera, Nora y Castañeda (1993) indican que tanto el modelo de Tinto (1975) como el de Bean (1980) se centran en cómo influye las interacciones dentro de la institución en la persistencia universitaria en vez de considerar también las interacciones que se producen fuera del ámbito universitario.

Para los estudiantes no tradicionales, especialmente los alumnos de primer curso académico, pueden tener dificultades para desarrollar su desempeño como estudiantes universitarios debido a un exceso de obligaciones externas (Fernández Cruz y Lizarte, 2015, Yorke, 1999).

Roberts, Watkin, Oakey y Fox (2003) explican que los alumnos que abandonan se les consideran que han tenido más dificultades que los alumnos que continúan, pero esta idea es cuestionable, es decir, existen grupos de alumnos que persisten con sus estudios a pesar de que tienen más responsabilidades externas, dando un peso mayor a los variables que están fuera del control del individuo.

Cabrera, Nora, y Castañeda (1993) llevan a cabo un estudio para determinar el grado en que se podrían combinar el modelo de deserción de Bean (1981) y el modelo de integración de Tinto (1975) para aumentar la comprensión del proceso de decisión que conduce al abandono de los estudios. El estudio de Cabrera et al., (1993) indica que existe influencia de los variables ambientales en la decisión de abandonar más compleja que la propuesta por Tinto (1975) y la de Bean (1981). Los resultados de Cabrera et al., (1993)

indicaron que la fusión de las dos teorías podrían aportar mejoras para comprender la persistencia de los estudiantes universitarios.

Según Tinto (1987), alrededor de tres cuartas partes de los abandonos universitarios se producen durante el primer año de carrera. Summers (2003) analiza las relaciones entre los resultados académicos y los comportamientos de inscripción y registro de matriculación. Los resultados indican que los datos que se pueden obtener pueden ser predictivos para prever los resultados académicos de los universitarios.

El modelo de integración de Tinto se ha determinado que es eficaz cuando se aplica a los estudiantes universitarios de 2 años y 4 años en la determinación de los causas de abandono (Metz, 2002).

Bean y Metzner (1985) desarrollan el modelo de desgaste de alumnos no tradicionales. Este modelo se centra en el estudiante no residente, no tradicional (Aljohani, 2016). Bean y Metzner (1985) concluyen que la integración social dentro de la institución académica es importante para la persistencia de los estudiantes pero, esta variable es menor para los estudiantes no tradicionales. Aljohani (2016) indica que en este modelo los estudiantes no tradicionales suelen estar más influenciados por variables familiares, ambientales y otras responsabilidades externas.

Bean y Metzner (1985) argumentan su modelo a través de las teorías de los modelos de Bean (1982) y teorías del comportamiento (Bentler y Speckart, 1981; Fishbein y Ajzen, 1975). El modelo de Bean y Metzner (1985) prioriza la influencia de las causas externas que a las causas de integración y socialización institucional. Según este modelo el abandono se debe a variables como: intención de abandonar, rendimiento académico, experiencia académica previa, metas educativas y, sobretodo, variables ambientales.

Conviene destacar el trabajo de Torrado (2010) que recopila de forma breve las diferencias entre los variables que intervienen en el abandono universitario.

Tabla 10: Descripción de variables que intervienen en el abandono universitario

Variables	Descripción
Actitudes, creencias, percepciones y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes y normas subjetivas acerca de deserción y/o persistencia • Percepción del estudiante sobre: la vida cotidiana y aceptación de que la educación superior es importante • Compromiso del estudiante con la obtención del título • Percepción acerca de los beneficios de estudiar • Creencias sobre calidad de los cursos, programas, docentes y pares • Satisfacción con los estudios
Aspectos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Integración social • Interacción con profesores y otros estudiantes • Participación en actividades en el campus • Participación en grupos de estudiantes pares
Aspectos académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico: previo y en la institución • Habilidad académica previa • Apoyo académico en el primer año • Adecuada integración académica
Aspectos económicos	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyos financieros • Subsidios

Aspectos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño de la institución y sus egresados • Calidad de la docencia • Disponibilidad de recursos bibliográficos y laboratorios • Número de alumnos por docente • Apoyo institucional
Contexto familiar y socio económico	<ul style="list-style-type: none"> • Presión de la familia, amigos, colegas, etc. • Características socioeconómicas previas • Factores socioeconómicos • Nivel educativo de los padres
Vivencias del estudiante en la institución	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias de los estudiantes en el aula • Experiencias sociales y académicas positivas en la institución

Variables que intervienen en el abandono universitario. Fuente: Adaptación de Torrado (2010)

6. COSTE ECONÓMICO DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

El abandono universitario suscita cada vez más el interés de las universidades y de los gobiernos, tanto autonómicos como estatales, por las consecuencias económicas, sociales y el gasto financiero que generan las universidades (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004).

Por lo tanto, este hecho adquiere mayor importancia si consideramos el coste material y la distribución de recursos que representa el fenómeno del abandono universitario (Rodríguez et al., 2004, Sánchez, 2016). A su vez, la repercusión económica que genera el gasto de abandonar los estudios universitarios, en un contexto de crisis, suscita la necesidad de analizar el sistema de financiación y gestión del gasto en función de premisas que garanticen un rendimiento académico óptimo del alumnado. *“Cuando un alumno no completa sus estudios, la inversión en formación con fondos familiares, propios, públicos resulta menos rentable que si llegan a completarlos. Se producen también efectos de carácter colectivo como el prestigio de la institución”* (Rodríguez, et al., 2004, p.397).

6.1. COSTE ECONÓMICO DEL ABANDONO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Desde una panorámica internacional, podemos decir que el problema del abandono se focaliza desde distintas perspectivas y con peculiaridades según las características de la fuente original que pueden influir en la interpretación y comparación de los estudios internacionales. Desde esta idea, lo que se pone en tela de juicio no sólo son cuestiones de gasto económico, sino también cuestiones y preguntas que atañen a la gestión universitaria, tales como:

“¿Una universidad con altas tasas de abandono ha de recibir el mismo financiamiento público que otra universidad con baja tasa de abandono? ¿Hasta qué punto es atribuible a la institución la alta o baja tasa de persistencia? ¿Es justo establecer unos requisitos de permanencia cuando la matrícula que paga el alumno es una parte reducida del coste real de sus estudios?” (Rodríguez, et al., 2004, p.397).

Cabe considerar que en términos de tasa de abandono, a pesar de las múltiples dificultades para llevar a cabo comparaciones entre países, considerando que cada país calcula y concreta las tasas de manera particular, puede dificultar la comparación de los datos entre los países.

Hay informes que, frente a las diferentes terminologías utilizadas en relación a la tasa de retención de Estados Unidos, Reino Unido y Australia, expresan la importancia de abordar la retención de los estudiantes universitarios: Las tasas de permanencia en el Reino Unido en 2004-2005 fueron entre 85% y 96% (Haddow, 2013, ONA, 2007), para el mismo periodo en Australia las tasas oscilan alrededor del 80% (van Stolk, Tiessen, Cliff y Levitt, 2007, Haddow, 2013). Para el periodo de 1995 a 1996, un 58% de los estudiantes estadounidenses matriculados terminaron los estudios de cuatro años en seis años (Kirk, 2008, Haddow, 2013)

El problema que conlleva el abandono universitario a nivel internacional, no es un problema reciente, investigadores como Rodríguez, et al. (2004), Latiesa (1992), ya advertían del problema que originaría si no se tomaban medidas remediales. Así, la evidencia empírica ha demostrado que el abandono universitario provoca unas pérdidas para el propio estudiante, universidad, la economía y para la propia sociedad.

En España, las tasas de abandono han oscilado entre el 30% y el 50%, porcentajes parecidos a países como Australia. Actualmente, España presenta una tasa de abandono del 22,5%. La tasa de abandono en Holanda es de un 20%, Alemania entre el 20 y el 25%, Francia un 20%, Bélgica entre un 23% y 31%, y Finlandia un 10% (Rodríguez, et al., 2004), en Estados Unidos un 30% (Schneider, 2010).

Desde la óptica de este trabajo, cualquier planteamiento comparativo, necesitará comparar los costes del abandono con países como Estados Unidos, Inglaterra o Finlandia, entre otros.

ESTADOS UNIDOS

En Estados Unidos, el informe publicado de American Institutes for Research en el 2010 se observa una tendencia creciente del gasto que generan los alumnos que no deciden continuar sus estudios durante el primer año académico.

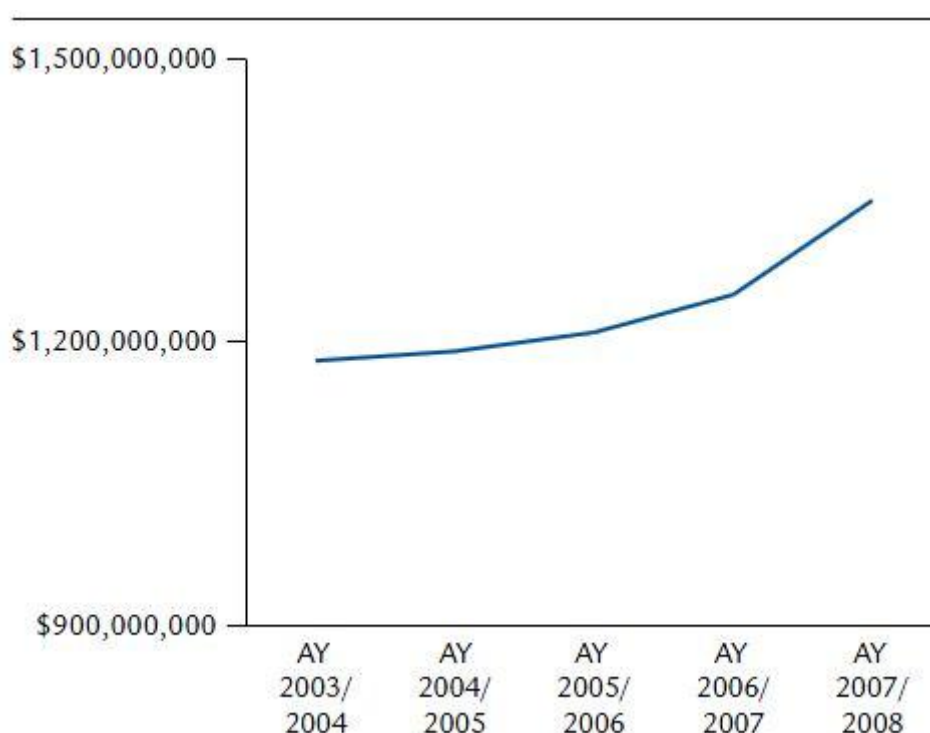


Gráfico 11: Pérdidas estatales por medio de créditos universitarios. Adaptación de Schneider (2010: 4)

En el gráfico 11 se muestra una estimación de la cantidad de dinero que los Estados han gastado en créditos universitarios para los estudiantes de primer año con dedicación a tiempo completo, estos incluyen a los estudiantes que comenzaron en otoño y no se matricularon al año siguiente. Se observa una tendencia creciente del coste, desde el curso académico 2003 hasta el 2007 los costes han crecido aproximadamente un 15%. En los Estados Unidos, el gasto generado por los alumnos universitarios que han abandonado durante el primer año aumentó un 15% entre el 2003 y el 2007. Durante el curso académico de 2003 el gasto generado por financiar a los alumnos que no continuaron fue de 1.2 billones mientras que durante el curso académico 2007 fue de 1.35 billones. De acuerdo con los datos reflejados en el gráfico 11, existe una tendencia creciente del coste de los alumnos universitarios que no continúan sus estudios durante el primer año académico.

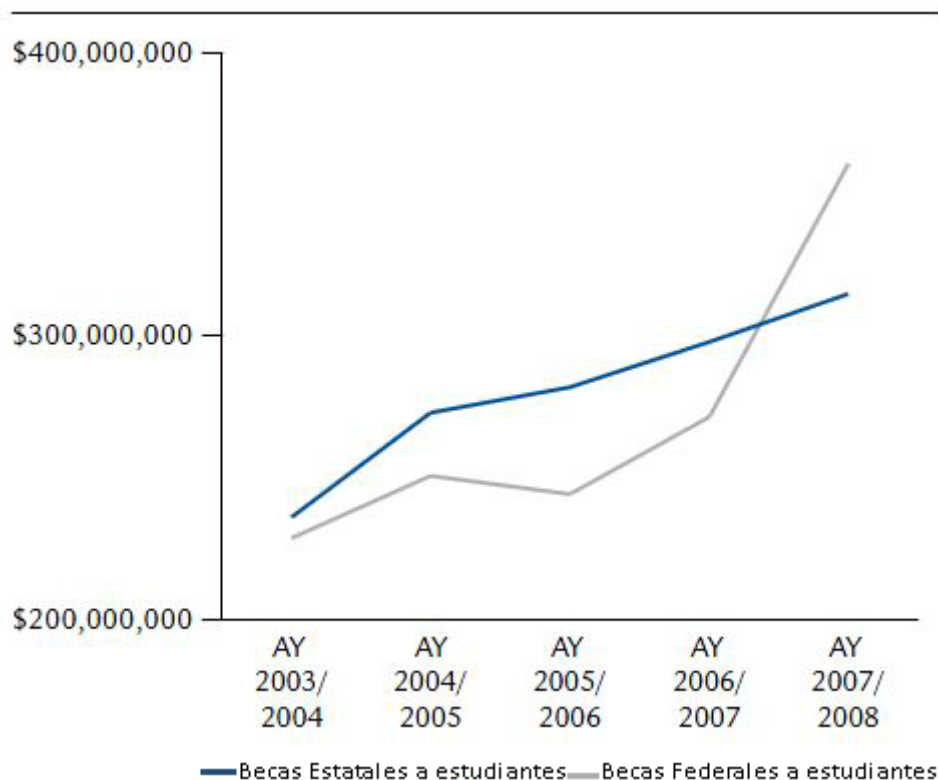


Gráfico 12: Becas Estatales y Federales a Estudiantes de Primer Año. Adaptación de Schneider (2010: 4)

En el gráfico 12 se muestra el gasto generado, a través de becas estatales y federales, a estudiantes de primer año. Si consideramos que el número de alumnos que no continúan sus estudios durante su primer año académico ha aumentado, es razonable pensar que también habrá más costes por cada alumno que decida no continuar sus estudios universitarios.

En lo que se refiere a las universidades de cuatro años, en el año académico 2003, cerca de 240 millones de subsidios/becas estatales y 270 millones en subsidio/becas federales se destinaron a estudiantes que abandonaron antes de empezar el segundo año en la misma universidad (Schneider, 2010).

No ha de extrañar que ante lo descrito sea necesario conocer los costes que genera los estudiantes que abandonan los estudios durante el primer año académico durante un periodo corto para conocer la magnitud del gasto de los recursos económicos.

En la tabla 11 aparecen los datos referidos a los costes del abandono de estudiantes de primer año en los últimos cinco años.

Tabla 11: Costes totales de cuatro años incurridos por abandono de primer año.

Todos los costos totales de cuatro años incurridos por la deserción de primer año	
Subvenciones estatales mediante créditos	6.18 Miles de millones (\$USA)

Becas estatales a estudiantes	1.4 Miles de millones (\$USA)
Becas federales a estudiantes	1.5 Miles de millones (\$USA)

Costes totales del abandono en primer año. Fuente: Elaboración Propia de Schneider (2010:5)

A lo largo de los últimos cinco años:

- Los Estados destinaron casi 6.180 millones de dólares a universidades para ayudar a pagar la educación de los estudiantes que no regresaron a la escuela por segundo año.
- Los Estados donaron más de 1.400 millones de dólares para apoyar a los estudiantes que no regresaron a su universidad por segundo año.
- El gobierno federal entregó más de 1.500 millones de dólares en subsidios para apoyar a los estudiantes que no regresaron por segundo año.

El Sistema integrado de datos de la educación postsecundaria (IPEDS) informa que sólo el 36% de los estudiantes que cursan estudios de licenciatura terminan dentro de los primeros cuatro años y este número sólo aumenta al 57% para el período de seis años. Aproximadamente el 35% de los estudiante no tradicionales abandonan la universidad sin completar sus estudios después de 6 años (Johnson (2012).

Johnson (2012) estimó que los costos institucionales totales (es decir, gastos de instrucción y gastos relacionados) en promedio por estudiante que abandona sin terminar su título es de 18.125 dólares, lo que equivale al 19,5% de los costes educativos por institución. En general, más de un tercio de los estudiantes que entran a la educación superior en Estados Unidos no obtienen un título (Johnson, 2012, OECD, 2010). Se estima que los gastos generados por los alumnos que abandonan en el primer año de carrea universitaria (alumnos de primer año que no se matriculan en el año siguiente) en los próximos años será próximo a 9.000 millones de dólares (Johnson, 2012).

Desde esta panorámica económica, Schneider (2010) realizó un estudio sobre el gasto de los estudiantes de primer año en las universidades de 4 años durante el periodo 2003 al 2008, encontró que los subsidios estatales por medio de asignaciones costó 6,2 mil millones de dólares, los subsidios estatales a estudiantes 1,400 millones de dólares y los subsidios federales 1,500 millones de dólares.

De acuerdo a la investigación de Schneider (2010) este análisis, centrado en el gasto generado en estudiantes de primer año académico que no vuelven a matricularse en el segundo año académico en estudios universitarios de 4 años, el gasto total generado ascienda a 9.000 millones de dólares durante el periodo 2003 al 2008.

Estudios recientes indican que el coste que genera el abandono de estudiantes tradicionales durante el primer año de estudios universitarios en los Estados Unidos es de 1,3 mil millones de dólares (Schneider y Yin, 2011). Pero, estos gastos derivados por el abandono, personales o institucionales, deja a muchos estudiantes con obligaciones de préstamo, con una menor probabilidad de encontrar un empleo cualificado y una vida laboral con menos ingresos (Leonard, 2013).

Hay investigaciones que, en relación a los costes derivados por el abandono universitario, piden medidas alternativas que palien el gasto por abandonar ya que los estudiantes universitarios tradicionales que se matricularon en 2002 pero que nunca se graduaron generaron un coste de 3.800 millones de dólares en ingresos perdidos, 566 millones en

impuestos federales perdidos y 164 millones de dólares en impuestos perdidos por un año (Leonard, 2013, Schneider y Yin, 2011).

En cualquier caso, el Departamento de Educación de EEUU ha estudiado las políticas de financiamiento federal para recompensar a los programas institucionales financieros que consiguen tener un buen funcionamiento (DeBerard y Spelmans, 2004, Wyman, 2012). Autores como Schneider y Lin, 2011 explican que una disminución de las tasas de abandono permitiría un aumento financiero para las universidades que podrían ofrecer mejores servicios. Nettles y Millett (2006) y Wyman (2012) declaran que las tasas de abandono pueden ser analizadas como consecuencia de una baja calidad docente e investigadora de las universidades. Todo ello constituye motivo para pensar que, en definitiva, una universidad con altas tasas de abandono influyen en como los estudiantes perciben la institución a nivel académico, personal y social (Fike y Fike, 2008).

Desde esta óptica autores como Wendler y otros (2010) argumentan que, entre las diversas medidas para paliar el coste de los alumnos universitario que abandonan, las instituciones deben asumir responsabilidades para mejorar la selección de perfiles de estudiantes apropiados y mejorar el apoyo de los estudiantes para optimizar las tasas de éxito académico. Aun así, los gobiernos federales y estatales tienen que seguir financiando los programas educativos universitarios para que la educación en Estados Unidos continúe siendo un activo importante para la economía del país (Wendler y otros, 2010).

Algunos informes explican que “para la mayoría de los 4,5 millones de estudiantes de primera generación de bajos ingresos matriculados hoy en la educación postsecundaria en Estados Unidos (aproximadamente 24 por ciento de la población de pregrado), el camino hacia el título de licenciatura será largo, indirecto e incierto” (Engle y Tinto, 2008, p.2). Por tanto, podemos decir que las tasas de abandono de los estudiantes universitarios registradas de primera generación en el primer año de la universidad cercanas al 26% (National Center for Educational Statistics, 2007) son valores altos para considerar algunas alternativas a través de cambios en las políticas educativas universitarias.

El abandono universitario puede ser costoso para la institución debido a que debe de ofrecer una serie de servicios educativos con un financiamiento ajustado. Aun así, existen otras consecuencias financieras negativas, tales como pérdida de ingresos por concepto de matrícula, honorarios y otros servicios generadores de ingresos y permutas en el personal docente y administrativo (Shuh y Gansemer-Topf, 2012).

Podemos decir que, aunque el acceso a la educación superior ha aumentado significativamente en las últimas décadas en los Estados Unidos, las tasas éxito universitario no han mantenido ese ritmo (Almeida, 2016).

REINO UNIDO

La educación es, según la nueva estrategia europea, uno de los cinco objetivos prioritarios al considerar que la formación y la enseñanza será un motor de crecimiento y empleo para un país (Arce, Crespo y Míguez-Álvarez, 2015). Desde una óptica europea se hace necesario analizar las tasas de abandono en Inglaterra.

En el caso de Inglaterra, dentro del fenómeno del abandono universitario, presenta una tasa de abandono universitario del 16% frente al 30% asentado en España. Según los datos de la OCDE (2011), la tasa de finalización en el Reino Unido ha crecido de 74% en 2005 a 82% durante el 2011. Noruega es el país con una tasa de abandono más baja, con

un 17%, seguida de Francia con un 19%. En el caso extremo, Italia presenta una tasa de abandono cercana al 33%, seguidos de Países Bajos con un 31% (Schnepf, 2014).

A partir de estos estudios actuales, investigadores como Schnepf (2014) explican que países como Inglaterra, a través de políticas de implementación de nuevo enfoque de financiación, “los estudiantes tienen que pagar tasas de matrícula desde 1998 y mucho más desde 2006, desde 2012 la mayor parte de la financiación institucional para la educación proviene de las tasas de matrícula pagadas privadamente hasta 9.000 libras por año” (Schnepf, 2014, p.69). Pero, este régimen financiero, según Schnepf (2014), ha permitido mejorar las tasas de retención y finalización a medida que las instituciones se vuelven dependientes de los estudiantes y del éxito de los alumnos para su financiación. Así, el Departamento de Empresas, Innovación y Habilidades (2010) avala este régimen de financiación al considerar que, como futuras políticas educativas que facilitan la heterogeneidad de los estudiantes, permite una mejor sostenibilidad de la financiación de la educación superior.

Para corroborar esta afirmación, hay que tener en cuenta que en el Reino Unido no hay selectividad ni por tanto notas de corte para poder acceder a los estudios universitarios de Grado. Sin embargo, las universidades establecen unos requisitos de acceso y criterios, tales como la nota media durante los estudios de Bachillerato (Jiménez, 2014). Por contra, cabe destacar que en los Grados están homologados con los del Plan Bolonia pero la duración de los estudios de Grado es de tres años (Jiménez, 2014).

La necesidad de comprender el sistema de financiación anglosajón, en combinación con el punto de vista de las políticas públicas de educación superior, es importante conocer el coste medio de las matrículas de las universidades de Reino Unido.

Según Jiménez (2004):

“la matrícula de la mayoría de centros es de 9.000 libras (10.872 euros) al año, una cifra que se acerca más al coste medio de las universidades privadas de España, que ronda los 8.200 euros, y que queda muy lejos de los 1.105 que cuestan las públicas, según datos del Ministerio de Educación. Para que los estudiantes puedan asumir este gasto y formarse en facultades anglosajonas, existen tres vías puestas en marcha por los gobiernos de las tres regiones que conforman Gran Bretaña. En Escocia, el Gobierno cubre el 100% del importe de la matrícula, lo que quiere decir que al estudiante le sale gratis la carrera, excepto a los ingleses. En Gales, el Ejecutivo da una ayuda de entre 4.000 y 5.000 libras y en Inglaterra el Gobierno ofrece préstamos sin intereses por un importe máximo de 9.000 libras” (p.1).

En cualquier caso, el informe de Schnepf (2014) examina la tendencia general de las tasas de abandono de los estudiantes de grado a tiempo completo, con una edad comprendida entre los 20 a 64 años, basado en el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos de la OCDE (PIAAC), que ingresaron en instituciones de educación superior entre 2005-06 y 2010-11. En el contexto europeo, concretamente en el caso de Reino Unido, “los datos financieros analizados anteriormente fueron presentados a HEFCE antes del referéndum de la UE el 23 de junio” (HEFCE, 2016, p.31). Asimismo, “el voto del Reino Unido para abandonar la UE tendrá repercusiones en aspectos del sector de la educación superior, aunque es demasiado pronto para saber exactamente qué sucederá o qué surgirá en la negociación” (HEFCE, 2016, p.31). Atendiendo a los posibles cambios de financiación universitaria, podemos decir que: “el sector de la educación superior en Inglaterra puede verse afectado por las repercusiones directas en la financiación accesible desde la adhesión a la UE, como la financiación de la investigación, los Fondos Estructurales e Inversiones Europeas y los honorarios” (HEFCE, 2016, p.31).

Con la finalidad de conocer el alcance que podría influir la salida del Reino Unido de la UE en las tasas de retención del alumnado universitario, se hace necesario explicar que el 16% de la financiación de investigación y desarrollo recibida por las universidades del Reino Unido en 2014-15 procedía de fuentes extranjeras, la mayoría (0.800 millones de euros) de la UE (UniversitiesUK, 2016). En cualquier caso, “el gasto del gobierno del Reino Unido en investigación y desarrollo está constantemente por debajo del promedio de la OCDE como proporción del PIB” (UniversitiesUK, 2016). Considerando que en el Reino Unido existe más de 100 universidades, y algunas de ellas tienen capacidad para recaudar más de cien millones de libras al año (UniversitiesUK, 2006, Universities UK, 2016).

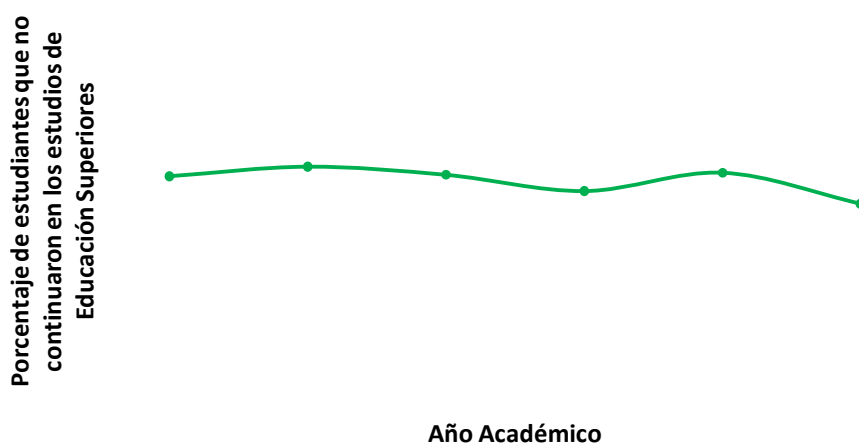


Gráfico 13: Porcentaje de estudiantes a tiempo completo que no continuaron en los estudios Superiores después de un año, 2005-06 a 2010-11. Adaptación de Schnepf (2014: 5)

En el gráfico 13, se puede apreciar como el número de estudiantes que abandonaron después de un año, de 2005-06 a 2010-11, no ha cambiado de forma considerable, cercana al 8%. Según la Agencia de Estadísticas de Educación Superior (2015), encargada de recopilar y analizar los datos relacionados con la educación superior en el Reino Unido, el 6% de los alumnos de primer grado menores de 21 años matriculados durante el curso 2013/14 no se volvieron a matricular en su segundo año académico.

Cabe destacar que, en relación a las tasas de abandono, las instituciones inglesas varían entre 1,2 y 21,4% durante el periodo de 2009/10. La Universidad Metropolitana de Londres tiene la mayor tasa de abandono del país, con un 18,9%, considerando que son estudiantes jóvenes que se matriculan por primera vez y no se vuelven a matricular para el segundo año académico. Por el contrario, Universidades como Cambridge solo presenta una tasa de abandono de 1,1%, seguida por la Universidad de Durham con una tasa de abandono del 1,5% y la Universidad de Bath con un registro de 1,7% (HESA, 2015).

Las bajas tasas de abandono en el Reino Unido provoca, a su vez, ser comparado con las demás países de la Unión Europea, es más, para nuestra investigación se hace necesario exponer de forma más detallada las tasas de abandono de las universidades más importantes del Reino Unido como punto de referencia en cuestiones de política universitaria.

En todo caso, la comparación de tasas de abandono con otros países dentro y fuera de la Unión Europea, está limitada tanto por el método de identificación e inclusión de instituciones universitarias especializadas (arte, música, etc.) como por el tipo de análisis interpretativo. Así, la comparación es compleja por la multitud de variables que intervienen en la valorización de las tasas de abandono universitarias. Por tanto, en este punto, se hace necesario exponer el método utilizado por la HESA a la hora de analizar la tasa de continuación con los estudios.

Así, la HESA(2017) ha utilizado las tasas de continuación que se han producido utilizando un enfoque de cohortes de censo. El método consiste en identificar un grupo de participantes conocido como una cohorte, que consiste en todos los estudiantes de interés que comenzaron en el proveedor de HEP (Proveedor Educación Superior) en un curso de estudio en un año determinado”. Determinan sus resultados de continuación en función de si han cambiado de institución o han abandonado los estudios según los registros (p.1).

En el caso concreto del Reino Unido, exponemos las tasas de abandono del primer curso los estudiantes jóvenes (menores de 21 años) y maduros a tiempo completo y domiciliado en el Reino Unido de las universidades más importantes en la siguiente gráfica:

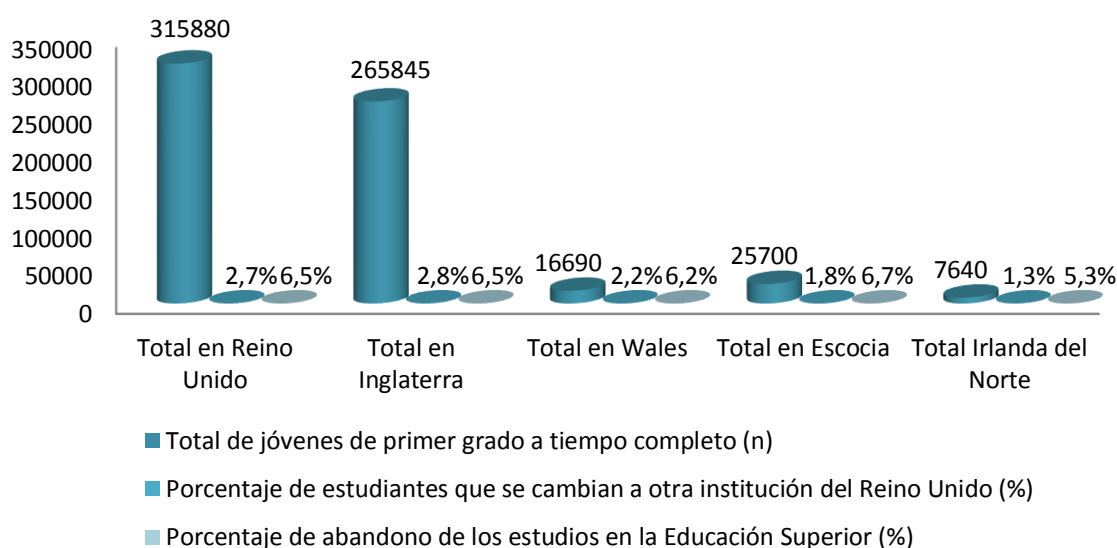


Gráfico 14: Tasas de abandono de estudiantes jóvenes (menores de 21 años) a tiempo completo y domiciliados en el Reino Unido durante 2014/15. Elaboración Propia de HESA

Es evidente, como se puede observar en el gráfico 12, que la tasa de abandono de jóvenes a tiempo completo y domiciliado en el Reino Unido es baja, en un 6,5%. En todo caso, como ya veremos, el porcentaje es bajo comparado con España, aunque esta comparación requiere de la consideración de particularidades de los indicadores. Así como Irlanda del Norte, presenta una tasa de abandono del 5,3%, la más baja del Reino Unido, por el contrario, Escocia presenta la tasa de abandono más alta del Reino Unido con un 6,7%. Analizar esta cuestión es complejo. Por un lado, Inglaterra tiene un mayor número de matriculados a tiempo completo durante el primer año académico, con 265845 alumnos, mientras que Irlanda del Norte tiene 7640 alumnos. Esta consideración puede influir en la partida presupuestaria que tienen las instituciones en función del número de alumnos.

Dada la complejidad de términos del fenómeno del abandono universitario, por tanto, debe considerarse el porcentaje de alumnos que cambian de universidad pero continúan estudiando en otra universidad del Reino Unido. Por ello, McCoy y Byrne (2017) explican que “las comparaciones internacionales, como las de la OCDE, deben interpretarse con cuidado debido a las diferencias en las definiciones de los indicadores subyacentes, así como a las diferencias en los contextos nacionales y los acuerdos institucionales entre países” (p.112). Aun así, como punto de consideración al comparar indicadores internacionales, destacamos que Irlanda del Norte tiene un porcentaje de cambio de estudiantes a otra institución baja con un 1,3%, sin embargo, Inglaterra presenta un porcentaje del 2,8%, lo que significa 1,5 puntos de diferencia.

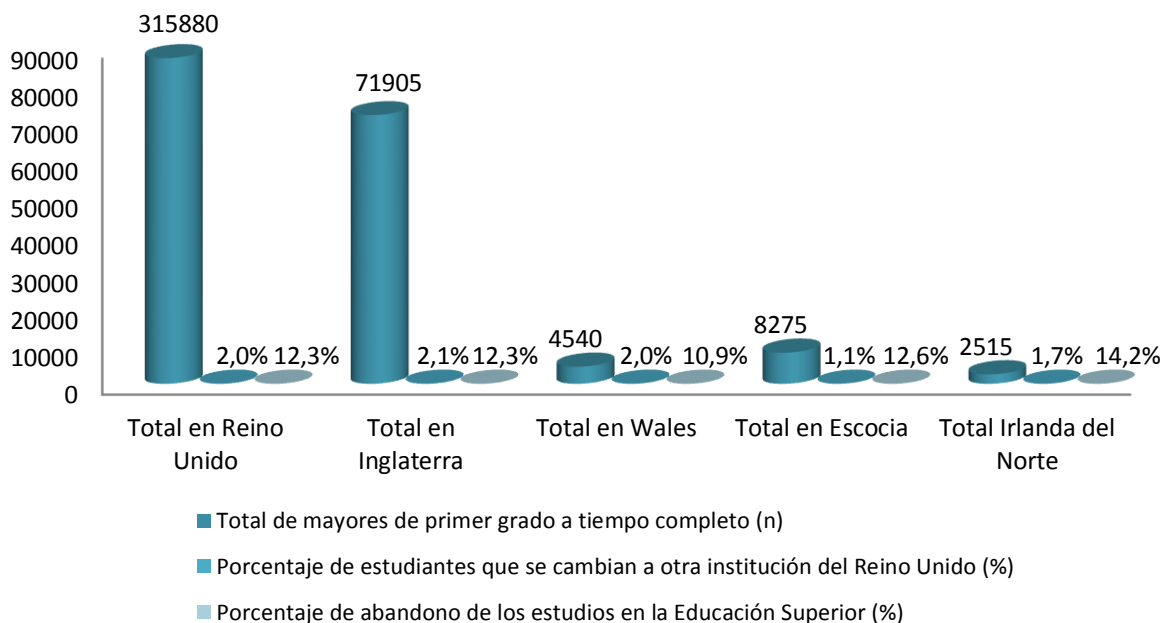


Gráfico 15: Tasas de abandono de estudiantes mayores a tiempo completo y domiciliados en el Reino Unido durante 2014/15. Elaboración Propia de HESA

Ante la situación descrita anteriormente, el informe de HESA (2017) plantea una visión sobre las tasas de abandono de alumnos mayores a tiempo completo. Gales es, con diferencia, la nación con menos tasas de abandono, con un 10,9%, mientras que Irlanda del Norte es la nación con una mayor tasa de abandono, con un porcentaje del 14,2%. Observamos una disparidad en relación al número de alumnos mayores matriculados, mientras en Inglaterra hay 71905 estudiantes matriculados, en Irlanda del Norte sólo hay 2515 alumnos, pero en todo caso, Inglaterra representa el 22,8% del total de alumnos matriculados en el Reino Unido. Sin embargo, Irlanda del Norte no llega a representar el 1% del total de alumnos matriculados en dicho reino.

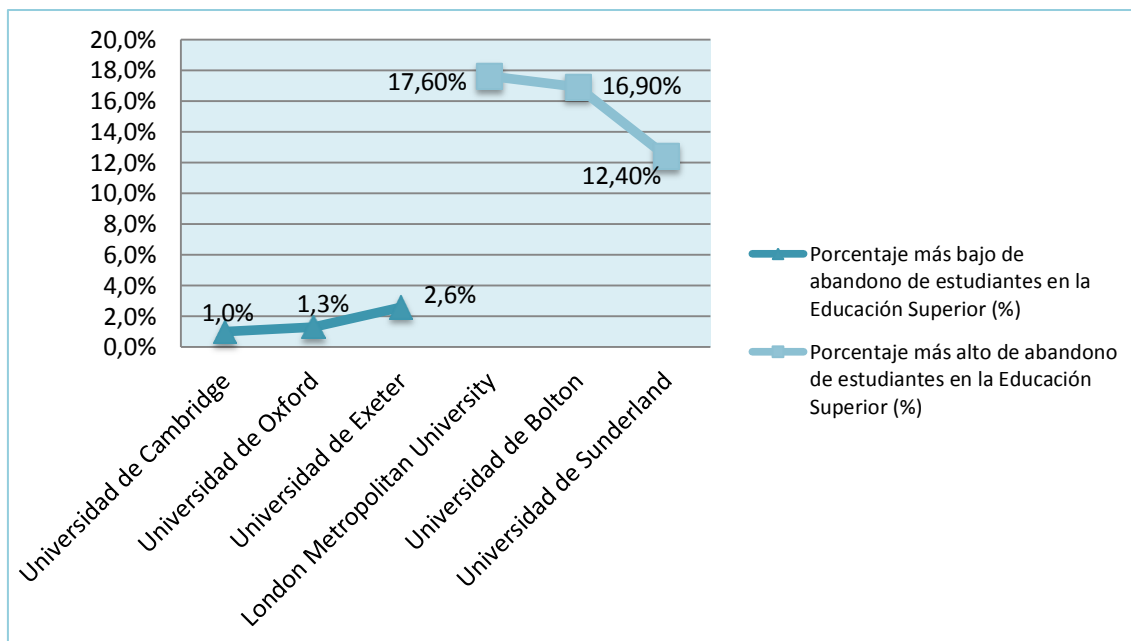


Gráfico 16: Tasa de abandono de las universidades de Inglaterra en relación a estudiantes a tiempo completo y domiciliados en el Reino Unido durante 2014/15. Elaboración Propia de HESA

En cuanto a las Universidades de Inglaterra, la Universidad de Cambridge tiene la tasa de abandono más baja de la nación, con un ligero 1%. Seguida de la Universidad de Oxford con un 1,3 % y Exeter con un 2,6%. Aun así, dentro de la nación de Inglaterra, existen diferencias significativas en cuanto a las tasas de abandono se refiere. La London Metropolitan University presenta una tasa de abandono del 17,6%, baja en comparación con la media Europea, pero es una tasa alta si la comparamos con las tres primeras Universidades descritas anteriormente. Le sigue Universidad de Bolton con una tasa de abandono del 16,9 % y la London South Bank University con un 12,4%. De ahí que creamos que, entre las variables que pueden influir en las bajas tasas de las Universidades como en Cambridge y Oxford, los formatos de admisión y evaluación de candidatos a ser estudiantes tienen que ser considerados ya que entre otros requerimientos, tales como las notas preuniversitarias, pruebas escritas y entrevistas, son indicadores que pueden influir si se hace una comparación internacional, pero también dentro de la propia nación inglesa. Teniendo en cuenta que cada Universidad establece unos criterios de admisión del alumnado.

En cuanto a las tendencias de las tasas de abandono en Reino Unido, son necesarias observar algunas tendencias y variables que pueden modificar los porcentajes con los años. Según la HESA (2017), existe un aumento entre los estudiantes jóvenes del Reino Unido que deciden abandonar los estudios en la educación superior antes de matricularse en su segundo año académico. Así, la tasa de abandono de primer año para los estudiantes menores de 21 años en el curso 2014/15 fue del 6,2, un leve aumento comparado con la tasa de 6,5% durante el curso 2015/15. Ahora bien, teniendo en cuenta la multitud de variables que influyen en la definición de abandono, cuando se analiza el porcentaje de abandono debe considerarse que, para el caso de Reino Unido, el porcentaje de alumnos que abandonan la educación superior sin haber obtenido ninguna calificación ha aumentado, con 10.3% durante el curso 2014/15.

Cabe destacar que, en relación a la tasa de abandono durante el primer año de estudiantes jóvenes procedentes de zonas desfavorecidas, ha aumentado 1,1% durante el periodo 2012/13 al 2014/15 (HESA, 2017).

EUROPA

En el contexto europeo, algunos países como Alemania, requieren ser analizados por su relevancia económica en la zona euro. Alemania tiene una tasa de abandono universitario del 33%, particularmente en titulaciones como Matemáticas y Ciencias con un 39%, por el contrario, las titulaciones del áreas de ciencias sociales y jurídicas tiene una tasa de abandono del 27% (DZHW, 2014). Según la Oficina Federal de Estadística de Alemania, las tasas de abandono universitario han crecido de forma considerable, porcentaje de alumnos que no se vuelven a matricular para el segundo año académico, si comparamos los datos recogidos desde el periodo comprendido entre 1997 a 2002, con una tasa de abandono universitario del 24%, se hace evidente un crecimiento de la tasa de abandono de 9 puntos (Heublein, 2014). Pero esta tendencia creciente de las tasas de abandono universitario se ha reducido al registrarse una tasa del 24% durante el 2004 y un 20% durante el 2006 (HIS, 2013). Pero, estas estadísticas, cobran mayor importancia al ocurrir principalmente después del primero año de estudios universitarios (Heublein, 2014)

En el contexto alemán, el coste derivado de los abandonos universitarios, oscila a 2,2 mil millones de euros cada año (Heublein, 2014). Como señalábamos en párrafos anteriores, por cada alumno que abandona la universidad al estado le genera un coste adicional, en el caso Alemán, de 4.500 euros al año por cada alumno. Cabe considerar que un estudiante alemán, perteneciente a un grupo social bajo que no vive con sus padres, recibe una media de 5.720 euros al año de los fondos públicos (Anger, Plünnecke, Schmidt, 2010).

Dado el coste que las instituciones alemanas han valorado las pérdidas derivadas por el abandono de los estudios universitarios, se hace necesario conocer qué tipo de apoyos financieros existen en Alemania.

Los tipos de apoyo financiero ofrecidos a los estudiantes pueden clasificarse en tres tipos: 1. Apoyo efectivo a los estudiantes (donaciones económicas), 2. Apoyo a los estudiantes en forma no dinerada (como pueden ser los subsidios por transporte y manutención), y 3. Apoyo a los padres de los estudiantes (a través de desgravaciones fiscales, entre otros) (Schwarzenberger, 2008).

En Noruega y España, sólo está establecido el apoyo efectivo a los estudiantes, mientras que, el apoyo no efectivo, tiene cierta representación en países como Inglaterra y Países Bajos. Sin embargo, en el caso Alemán, el porcentaje de apoyo a los padres de los estudiantes es mayor que los otros dos tipos de apoyo.

Por este motivo, y como existencia de diferentes procedencias de las fuentes de ingresos de los alumnos, el apoyo financiero de las familias tiene una labor considerable en países como Alemania, Republica Checa y España (Schwarzenberger, 2008). En parte, esto se debe a que los estudiantes de estos países dependen de la contribución y manutención de los padres. Sin embargo, países como Inglaterra y Noruega, donde los estudiantes son considerados más independientes, los préstamos públicos juegan un papel más determinante y dependiente para poder estudiar una titulación universitaria (Schwarzenberger, 2008).

En cualquier caso, es evidente la necesidad de tener una visualización de la segregación del gasto público en concesiones en la enseñanza superior. La distribución de las ayudas

de los estados a los hogares en función del tipo de apoyo, en países como España y Noruega, predomina las ayudas directas en efectivo, mientras que en Inglaterra y Países Bajos existe una mezcla heterogénea entre el apoyo en efectivo y apoyo no monetario. En Alemania y República Checa, también presenta una mezcla de todas las formas de ayuda pero el apoyo directo en efectivo es menor que el resto de países (Schwarzenberger, 2008).

Todo ello permite confirmar la idea de Schwarzenberger (2008) al exponer que: “en España, las subvenciones son en realidad la única forma de apoyo público existente, y en Inglaterra, las subvenciones a los préstamos desempeñan un papel más importante que las subvenciones” (p.130). Sin embargo, “los subsidios directos en efectivo tienen una importancia relativamente menor en la República Checa y Alemania” (Schwarzenberger, 2008, p.130).

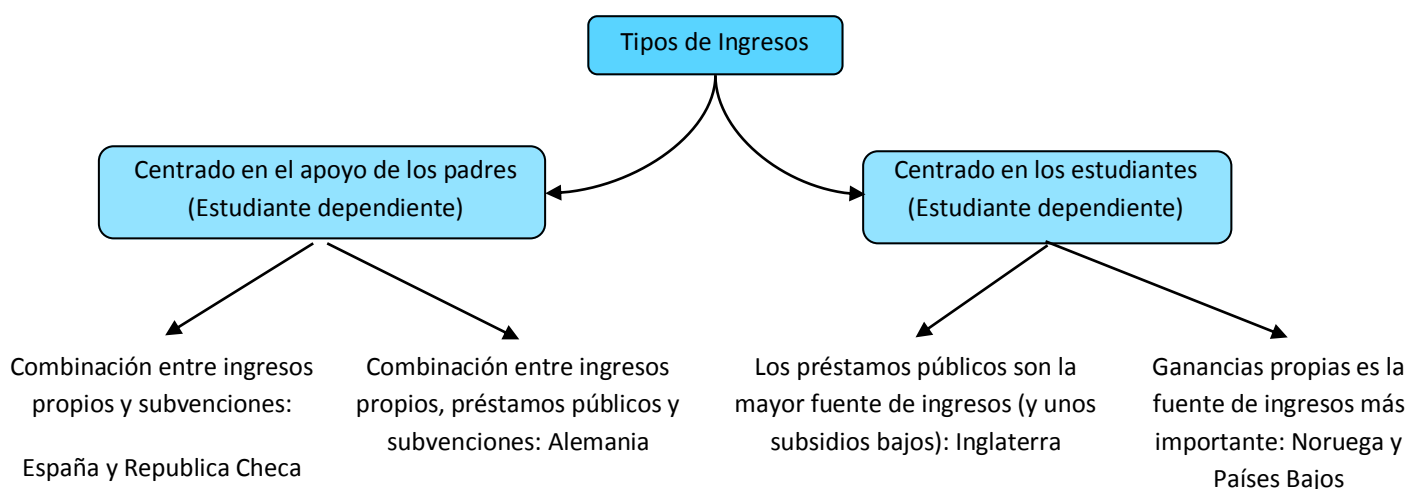


Gráfico 17: Tipología básica de los tipos de ingresos de los estudiantes. Elaboración Propia de Schwarzenberger (2008: 139)

En el gráfico 17 podemos observar los tipos de ingresos de los estudiantes observados en países como Alemania, España, Inglaterra, Noruega y Países Bajos.

El último informe Eurostudent IV (2011) muestra que los estudiantes alemanes -tanto viviendo lejos de sus padres como viviendo con ellos- tienen un nivel de ingresos mensuales medios muy superior al de la media de otros países de la UE. Nos referimos a unos ingresos mensuales de 850 € frente a 426 €.

6.2. ESTUDIOS DE COSTE ECONÓMICO DEL ABANDONO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO NACIONAL

En España, investigaciones como las de Figuera y Álvarez (2014), Hernández (2008), Torrado (2012), MECD (2015) U OCDE (2013), entre otros, explican que casi 4 de cada 10 estudiantes abandonan los estudios universitarios. La tasa de abandono universitario en España es de 22,5% (FCYD, 2016), un valor alto comparado con la media europea de 19%.

Analizar esta cuestión no es un asunto fácil. En primer lugar, porque se requiere de una aclaración sobre el significado que hay detrás del valor de un determinado indicador, algunos informes no detallan si el abandono corresponde a universidades públicas o

privadas, universidades selectivas o de acceso abierto, características educativas, planes de estudio y políticas institucionales (Rodríguez Espinar, 2014), y, en segundo lugar, por las metodologías de análisis de datos.

Cada alumno universitario español que repite o abandona sus estudios, al Estado le genera un coste de 5.772 € (De la Fuente y Boscá, 2014) de media. Si observamos el primer ciclo universitario, el coste del fracaso por cada estudiante universitario español se remonta a los 7120€, el gasto del fracaso de los estudios en progrado y másteres es de 3974€ (De la Fuente y Jimeno, 2011). En el curso 2008/09, el estudiante universitario español se matriculó de una media de 60,11 ECTS en su centro propio público presencial, pero de estos créditos sólo superó 38,58 (Hernández Armenteros, 2010). Los alumnos universitarios españoles durante el curso 2008/09 aprobaron un 64,2% del total de créditos matriculados en su titulación (Hernández Armenteros, 2010). Según el informe de la Universidad Española en Cifras (2010) la tasa media de rendimiento (basada en la proporción de créditos ordinarios superados sobre el total de créditos ordinarios matriculados en el curso académico) de las universidades públicas españolas es de 63,98 ECTS, aunque la tasa de éxito es de 79,93.

Durante el curso académico 2012/13 la tasa de escolarización universitaria comprendida entre los 18 y 24 años asciende a un 28,6%, mostrando un crecimiento leve con respecto al curso pasado del 0,7% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). A pesar de que en éste curso académico estaban matriculados 1.450.036 estudiantes, mientras que en el curso anterior hubo matriculados un total de 1.469.653 estudiantes, produciéndose una disminución del número de matrículas del 1,35% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) existe una tendencia descendente del número de estudiantes universitarios. Durante el curso 2008/09 y hasta el 2012/13 se produjo un crecimiento del número de alumnos ingresados en la universidad española, originándose un retroceso en el curso 2012/13, teniendo en consideración el crecimiento de alumnos ingresados al comienzo de la crisis durante el curso 2007/08 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Por tanto, llegamos a preguntarnos por qué hay menos ingreso de alumnos en el sistema universitario español.

Al comparar las tasas de titulación de España con otros países como Finlandia, observamos que el sistema universitario Finlandés tiene una mayor tasa de titulación alcanzando el 47%, existiendo una diferencia con respecto a España del 15%. Considerando a Finlandia como un país que tiene una de las mayores tasas de titulación, sería conveniente analizar la inversión en términos de gasto que asigna a su sistema educativo universitario. Los recursos tanto humanos como materiales que un país dedica a su sistema educativo, sirven de guía para saber la relevancia que le confiere un país a la educación (Fernández Cruz, 2009). Un indicador que puede englobar este procedimiento es el porcentaje del PIB destinado a educación (Fernández Cruz, 2009).

Durante el 2013 el gasto público en educación en España ha sido de 47.220 millones de euros, es decir, un 4,58% del PIB.

En relación al gasto público en educación como porcentaje del PIB durante el 2011, España se encuentra en unos niveles bajos en relación a la media de los países de la UE (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). Para el año 2011 el gasto público en educación se situó en 4,82% del PIB, mientras que la media de la Unión Europea era de 5,25% (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014).

6.3. EL SISTEMA DE PRECIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior está, sin duda, en un momento de exaltación por las altas cuotas de demanda. En primer lugar, porque las familias e individuos reclaman su inclusión en el sistema educativo superior, por el estatus ocupacional y social que se presume transmitir, y en segundo lugar, por los gobiernos, por los beneficios públicos que se presume que aportan al bienestar social, cultural y económico de un país (Johnstone, 2004).

Ahora bien, a su vez, las prestaciones que realiza la educación superior puede ser considerada costosa, sobre todo cuando los costes son ensalzados por presiones de inscripción (Johnstone, 2004).

Esto provoca que, habitualmente, los gobiernos estén preocupados por otros menesteres públicos inaplazables, de las cuales parece que son más interesantes desde la óptica política más que de los intereses por el desarrollo en la educación superior. Pero estas acciones, internacionales y/o nacionales, provoca al ciudadano una impresión de austeridad dentro de los sistemas educativos superiores de la mayoría de los países (Johnstone, 2004).

Todo ello es patente cuando algunos economicistas han estado interesados en entender y cuantificar la demanda de educación superior. Así, muchos trabajos de organismos internacionales llevan a cabo estudios cuyo propósito es “cuantificar las elasticidades de precios para múltiples poblaciones estudiantiles, estimar la sensibilidad de los estudiantes a los cambios en paquetes de ayuda financiera o construir funciones de demandas específicas de universidades” (Hemelt y Marcotte, p.3, 2011).

A nivel internacional, Coelli (2009) realiza un estudio sobre los efectos de las tasas de matrícula universitaria canadiense, descubriendo que, en los estudiantes universitarios, los aumentos de las tasas de matrícula están asociadas con la reducción de la matrícula universitaria, sólo en los estudiantes con un nivel socioeconómico familiar bajo. Este mismo autor, explicó que el precio de una matrícula más alta no disminuye la probabilidad de inscripción entre los estudiantes cuyas familias tengan unos ingresos medios o alto. Asimismo, Neill (2009) coincide en parte, con Coelli, en decir, que el número de matrículas efectuadas por estudiantes con familias de pocos ingresos, tienden a aumentar cuando las tasas de matrícula bajan.

En este contexto, Page y Scott-Clayton (2016) explican que para el caso norteamericano, los estudiantes con un índice socioeconómico alto confían en el ahorro de sus padres, mientras que los estudiantes con un bajo índice socioeconómico tienen que afrontar dificultades financieras para poder acceder a los estudios de educación superior.

Así pues, asumiendo las dificultades que se vienen perfilando, autores como Carneiro y Heckman (2002) destacan que un descenso en las prestaciones en los Países Bajos, representadas como ayudas educativas, influyen en la participación de los estudiantes en el acceso a la educación superior mediante el efecto precio, de tal forma que los estudiantes, de procedencia de familias con pocos ingresos, tendrán dificultades para acceder a la educación superior.

A partir de los estudios actuales, puede confirmarse que el hecho de que los beneficios de estudiar ocurran en el futuro mientras que los costes deban ser asumidos en el presente, ocasiona que si los individuos no pueden tomar préstamos de manera segura y suficiente contra sus ingresos futuros para financiar los costos actuales, habrá quienes deberían ir a la universidad y no lo harán (Barbosa, 2017, p.200).

Con la finalidad de profundizar en el conocimiento de los apoyos financieros, exponemos algunas innovaciones analizadas por Barrow, Richburg-Hayes, Rouse y Brock (2014) y Scrivener, Weiss, Ratledge, Rudd, Sommo y Fresques (2015) que están teniendo gran repercusión internacional.

Con estos mimbres, Barrow et al., (2014), analizó las becas fundamentadas en el desempeño (PBS), basadas en los incentivos a los padres jóvenes de Nueva Orleans, usando recompensas periódicas para enfocar la atención en el rendimiento académico. Las becas PBS produjeron un aumento de los créditos matriculados durante el primer año de universidad y un aumento de doce puntos porcentuales en la inscripción para el segundo año de universidad.

Asimismo, Scrivener et al., (2015) analizó el Accelerated Study in Associates Programs (ASAP), basado en un paquete de medidas académicas, como la exención de matrícula, libros y transporte, que originó un crecimiento de dieciocho puntos porcentuales en las tasas de graduación de la City University de Nueva York. Desde esta perspectiva, Deming y Dynarski (2009), para el caso norteamericano, apuntan que una ayuda de mil dólares de subvención podría aumentar la matrícula universitaria en cuatro puntos porcentuales. Así, estudios como los de Dynarski y Scott-Clayton (2013) y Castleman y Long (2013) obtuvieron resultados parecidos, al analizar el efecto positivo de las subvenciones en la acceso y persistencia de los estudiantes en la universidad. Aunque, estos datos son mayores en el caso de la persistencia y menores en el acceso (Arendt, 2013). Por el contrario, Fitzpatrick y Jones (2012) muestran perplejidad ante tales relaciones.

En el caso Alemán, Hübner (2012) realiza una investigación sobre los efectos de la matrícula, concretando que, un aumento de las tasas en las matrículas, se produce un efecto negativo provocando una reducción en las matrículas. “Este autor identifica un efecto significativamente negativo de las tasas de matrícula sobre las tasas de matrícula en los estados que introducen tarifas que asciende a 2,7 puntos porcentuales en comparación con los estados sin tasas” (Bruckmeier y Wigger, 2014, p.1).

La estructura que presenta la financiación de los sistemas en la educación superior cambia según el país y las características de la sociedad que la componen, pero también, y sobre todo, por causas económicas, sociales y políticas, que comporta elementos importantes en el sistema de financiación de un país (Gil y Carta, 2016).

La investigación que realiza Gil y Carta (2016) sobre los precios públicos universitarios en España, explica que la forma de financiación ha cambiado, sobre todo, mediante el aumento de los precios públicos para los alumnos universitarios. Puesto que cada país tiene un sistema de financiación propio, la OCDE (2013) recoge cuatro modelos principales que citan Gil y Carta (2016):

- (1). Países que no realizan ningún cobro o con un bajo precio de sus matrículas universitarias y un sistema de ayudas avanzado (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia).
- (2). Países con precios públicos elevados, pero con buenos mecanismos de apoyo (Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido, Países Bajos)
- (3). Países con precios públicos elevados, pero sistemas de apoyo débiles (Chile, Corea, Japón)
- (4). Países con precios públicos bajos y sistemas de ayuda menos desarrollados (Austria, Bélgica, Chequia, España, Francia, Irlanda, Italia, Polonia, Portugal, Suiza) (p.44).

Obviamente, no se trata únicamente de asignaciones, sino también de representaciones de tasas de ingreso según el modelo y cómo puede afectar a la permanencia del alumno en la

universidad. Frente a todas estas tendencias, encontramos que se ha producido un crecimiento desigual entre países, en el caso Español, las Comunidades autónomas han aumentado la dispersión y movilidad de los precios públicos universitarios.

6.4. EL PRECIO DEL GRADO EN EUROPA

En el ámbito europeo, cabe señalar el informe National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2015/16 elaborado por Eurydice, quien analiza los precios de los grados y evidencia la discrepancia de los precios de los estudios universitarios.

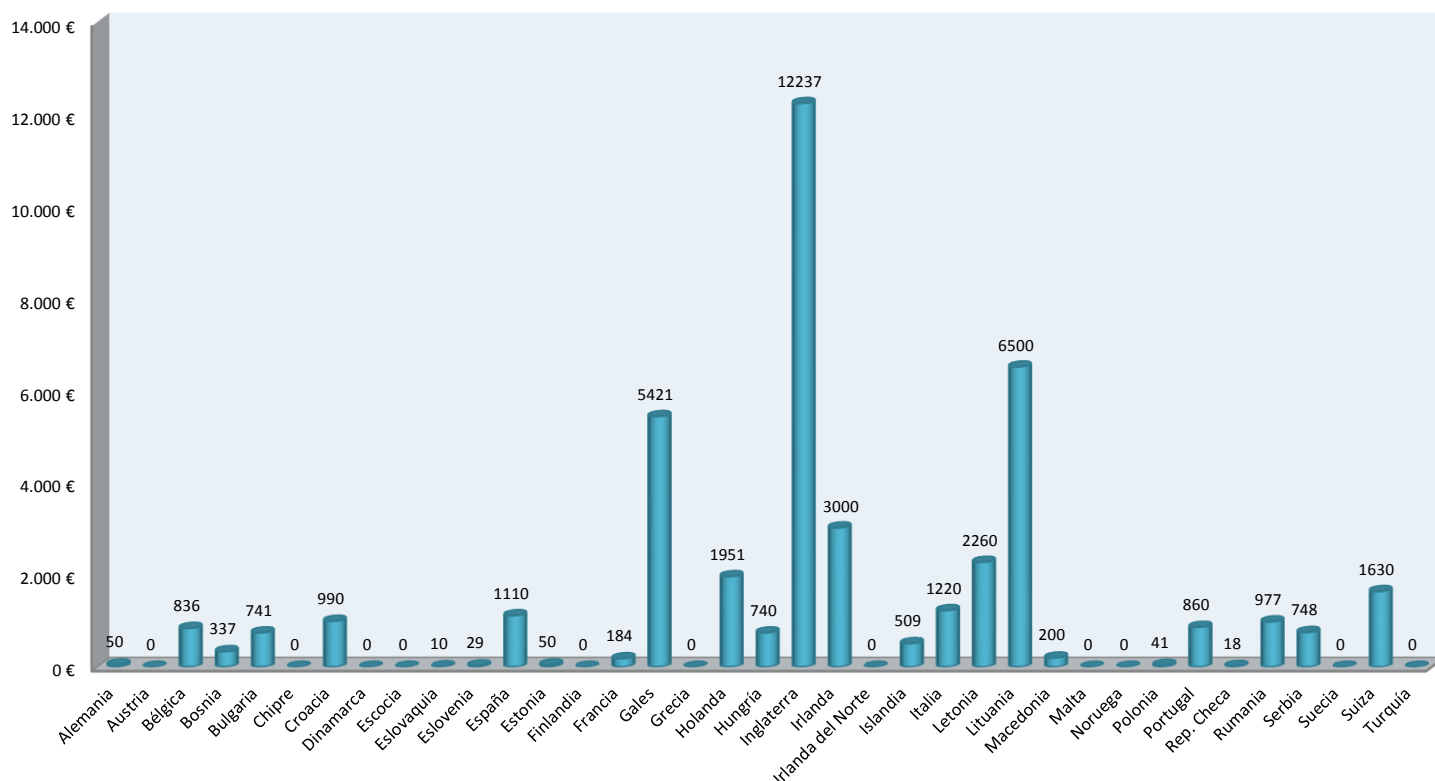


Gráfico 18: Precios medios de grado en la universidad pública por países. Elaboración Propia a partir de datos de la National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2015/16 (2015)

Otro asunto de interés en relación al sistema de precios en la Educación Superior tiene que ver con el sistema de precios, asunto que, en el caso de estos últimos datos, tiene mucho que ver con los efectos causales de acceso que tiene el sistema de tasas de matrícula, es decir, el precio de estudiar una carrera universitaria influye en el aumento o disminución de la demanda de las matriculaciones de las titulaciones universitarias.

España, con un precio medio de 1110 euros en la primera matrícula de una titulación de grado, se sitúa en el noveno país con los precios de matrícula más caros (gráfico 18). Si comparamos estos datos con los de Alemania, podemos decir que en España cuesta veinte veces más caro estudiar un grado universitario que en Alemania, cuyo precio es de 50 euros. En todo caso, países como Australia, Chipre, Dinamarca, Escocia, Finlandia, Grecia, Irlanda del Norte, Malta, Noruega, Suecia y Turquía, no tienen establecido tasas de matrícula para comenzar a estudiar una titulación universitaria. Por el contrario, como países con mayores tasas para estudiar un grado está, Gales, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania y Suiza. Cabe destacar el coste de estudiar un grado en el Reino Unido con una media de 12237 euros.

Conviene advertir que, dada la relevancia de los costes por matriculación y la reconocimiento de la calidad en la educación superior, es más barato estudiar en Alemania, Finlandia o Dinamarca que en España.

Tabla 12: Información sobre Becas, Préstamos, Beneficios Fiscales y Ayudas Familiares.

País	Pago Tarifa	Becas Sociales	Becas Méritos	Préstamos	Beneficios Fiscales	Ayudas Económicas a las Familias
Alemania	Los estudiantes pagan solamente los honorarios administrativos, y sólo en algunas regiones	25%	Si	Si	50%	50%
Australia	No hay cuotas para los estudiantes universitarios de la UE	15%	Si	No	100%	Si
Bélgica	El 22% de los estudiantes pagan la tarifa mínima	25%		Si	100%	100%
Bosnia	Todos los estudiantes pagan matrícula	30%	Si	No	No	No
Bosnia	Casi todos los estudiantes pagan matrícula	15%	15%	Si	No	No
Chipre	Las tasas en el primer ciclo para los estudiantes chipriotas y de la UE son pagadas por el Estado	B. Sociales 10% B. Básicas 100%	2%	Si	no	No
Croacia	60% de los estudiantes pagan matrícula	4%	4%	No	No	No
Dinamarca	No hay cuotas para los estudiantes a tiempo completo	83%		50%	No	No
Escocia	No hay cuotas en el 1er ciclo para los estudiantes escoceses y de la UE a tiempo completo	30%		69%	No	No
Eslovaquia	Todos los estudiantes pagan tasas administrativas	11%	10%	1%	100%	100%
Eslovenia	No hay honorarios para los estudiantes a tiempo completo - que representan el 85% de la población	27%	Si	No	100%	No
España	72% de los estudiantes pagan matrícula	29%	29%	No	No	No
Estonia	Alrededor del 15% de	25%	4%	8%	100%	No

	los inscritos desde 2013/14 pagan matrícula						
Finlandia	No hay cuotas	90%		Si	No	No	
Francia	Aproximadamente el 65% de los estudiantes pagan matrícula	35%		0,10%	100%	Si	
Grecia	No hay cuotas para los estudiantes a tiempo completo en el primer ciclo	Si	Si	Si	No	Si	
Holanda	-	B. Sociales 77%		28%	No	No	
		B. Básicas 100%					
Hungría	37% de los estudiantes pagaron matrícula (octubre de 2014)	19%	26%	Si	No	No	
Irlanda	60% de los estudiantes pagan matrícula	46%		No	100%	No	
Islandia	Todos los estudiantes pagan cuotas fijas			Si	No	No	
Italia	88% de los estudiantes de 1º y 2º ciclo pagan tarifas	8%	8%	no	100%	No	
Letonia	63% del 1er ciclo y 49% de los estudiantes del 2º ciclo pagan matrícula	5,4%	6,8%	Si	100%	No	
Lituania	51% de los estudiantes pagan matrícula	5,4%	6,8%	No	100%	Si	
Macedonia	Todos los estudiantes pagan cuotas	12%	20%	No	No	No	
Malta	No hay cuotas para los estudiantes de 1er ciclo de la UE a tiempo completo	B. Básicas 100%	Si	No	100%	No	
Noruega	No hay cuotas	57%		69%	No	No	
Polonia	Aproximadamente el 75% de los estudiantes (es decir, estudiantes de tiempo completo) pagan solamente los gastos administrativos	21,5%	Si	Si	Si	Si	
Portugal	Todos los estudiantes pagan las tasas de matrícula	17%	Si	No	100%	Si	
Reino Unido	Todos los estudiantes del primer ciclo pagan tarifas. No hay cuotas	25%	14%	Si	No	No	

	en el 1er ciclo para los estudiantes escoceses y de la UE a tiempo completo						
República Checa	Todos los estudiantes pagan las cuotas de admisión una vez por ciclo	1%	13%	No	100%	Si	
Rumania	37% de estudiantes en el 1er ciclo y 28% en el segundo ciclo pagan matrícula	29%	29%	No	No	No	
Serbia	Todos los estudiantes pagan las tasas de matrícula		25%	Si	No	No	
Suecia	No hay cuotas para los estudiantes suecos ni los procedentes de la UE	Becas Sociales 71% Becas de maternidad/paternidad		50%	No	No	
Suiza	Todos los estudiantes pagan tarifas fijadas por la instituciones de educación superior	11%	1%	Si	100%	No	
Turquía	Los estudiantes en programas diurnos no pagan tarifas	30%	Si	Si	No	No	

Información sobre Becas, Préstamos, Beneficios Fiscales y Ayudas Familiares. Elaboración Propia a partir de datos de la National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2015/16 (2015) y CCOO. (2016)

En la tabla 12 aparece información sobre ayudas que recibe un alumno universitario según el país donde estudie. Las adquisiciones y porcentajes de ayuda se reparten de forma muy desproporcionada entre los diferentes países, aunque podemos destacar que la combinación de criterios económicos y académicos para la concesión de becas, vigente en España, es minoritaria.

Sin embargo, y a pesar de estas diferencias entre países, podemos destacar que en España no dispone de deducciones en el IRPF ni subsidios dirigidos a las familias con hijos que están estudiando una titulación universitaria. No obstante lo dicho, países como Alemania, Australia, Bélgica, Eslovaquia, Francia, Lituania, Polonia, Portugal y República Checa, prestan ayuda económica a las familias que tienen hijos estudiando en la universidad y también disponen de beneficios fiscales.

En este contexto, estudios como los de Nielsen, Sørensen y Taber (2010) explican que la ayuda a estudiantes mediante subsidios altos permite un mayor número de matrículas. A su vez, Leuven, Oosterbeek y Klaauw (2010) llevaron a cabo una investigación con alumnos de primer año en Amsterdam. El estudio consistía en ofrecer recompensas económicas a quienes obtuvieron un rendimiento académico óptimo. Se obtienen dos conclusiones principales, en primer lugar, parte de los estudiante aumentan su

rendimiento académico, considerado un efecto positivo. Y, en segundo lugar, los estudiantes con mayores dificultades académicas no pudieron hacer frente a los requisitos, provocando un efecto negativo para un sector de los estudiantes.

A su vez, Brodaty, Gary-Bobo y Prieto (2008) manifiestan que los estudiantes que tardan en graduarse más del tiempo de la media suelen tener unos salarios y tasas de empleo inferiores durante los primeros años de su carrera profesional.

Esta investigación ilustra dos maneras de construir variables relacionadas con las percepciones sobre la ayuda considerando: (1) si las decisiones de los estudiantes de inscribirse en el otoño fueron influenciadas por la alta asistencia, bajo costo de la enseñanza u otras causas relacionadas con los costos; o (2) si los estudiantes pensaban que su apoyo financiero era adecuado, dados los costos de asistencia (el enfoque integrado). Ambos enfoques para la construcción de variables se relacionan con las percepciones de las finanzas y proporcionan ideas que se relacionan o se producen al mismo tiempo que los compromisos institucionales iniciales que se hacen para asistir. Hay una lógica ligeramente diferente relacionada con la introducción de ambos tipos de variables en un modelo integrado

El modelo de nexo también ofrece una forma de reconceptualizar el fundamento conceptual de las variables de compromiso inicial típicamente incluidas en la investigación de la persistencia. En lugar de tratar el compromiso inicial como una sola variable con una escala, el modelo sugiere la identificación de tres conjuntos de variables relacionadas con compromisos iniciales que son parte integral del proceso de elección universitaria y que, por extensión, pueden influir en las experiencias posteriores en el proceso de persistencia. En otras palabras, el nexo de elección-persistencia de la universidad ofrece una forma alternativa de conceptualizar cómo los estudiantes hacen sus compromisos iniciales. La investigación demuestra claramente que los compromisos financieros se basan en una comprensión de las circunstancias financieras, incluida la capacidad de pago para la universidad, así como la capacidad de ganar dinero para este propósito y no son sólo parte de esta decisión de costo / beneficio inicial, sino también integral a la formación de compromisos institucionales iniciales.

7. MEDIDAS FRENTE EL ABANDONO

Las medidas que existen para paliar el fenómeno del abandono de los estudios universitario las presentamos agrupadas de la siguiente manera: las que se basan en la remodelación curricular del primer año de estudios en la Universidad; las que se basan en la realización de cursos remediales de la falta de competencias básicas para seguir los estudios universitarios; y otras medidas.

7.1. MEDIDAS BASADAS EN LA RECONFIGURACIÓN DEL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD

Como bien señala Nelson, Duncan y Clarke (2009), el fenómeno del abandono universitario no se debe, fundamentalmente, a una sola causa, sino a múltiples cuestiones y variables del ámbito personal, académico y social, problemas financieros, integración académica y social, orientación universitaria, asistencia a las clases, entre otras.

En este contexto, Yorke y Longden (2008) reconocen que las experiencias que los estudiantes tienen durante su primer año en la universidad son relevantes para el compromiso de los estudiantes en volver a matricularse en el segundo año académico. Así, McInnis (2001) explica que el compromiso de la institución universitaria con los estudiantes es un componente importante para continuar los estudios, sin que eso le impida a la universidad realizar acciones para favorecer el compromiso del estudiante a nivel académico, social y personal (Nelson et al., 2009).

Durante el proceso de transición a la universidad, los estudiantes pueden sufrir periodos de desgaste, que perjudiquen la integración académica y social. Ahora bien, como indica Yorke (1999) y dado que el desgaste puede suceder en cualquier ocasión, podría considerarse, en términos de retención de los estudios, los programas para fomentar relaciones y experiencias positivas durante el primer año de estudios universitario, ya que pueden fortalecer la integración en la institución y mejorar el éxito universitario (Yorke y Longden, 2008). En este contexto, Krause y Coates (2008) explican que:

“la investigación sobre el compromiso de los estudiantes se sustenta en la visión constructivista de que la educación ayuda a los estudiantes a construir sus propios conocimientos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje también depende de que las instituciones y el personal que generen condiciones que estimulen la participación de los estudiantes” (p.493).

Por ello, autores como Astin (1985) declaran que la participación de un estudiante, es decir, la calidad del esfuerzo y participación de un estudiante, es un variable determinante para analizar el alcance de la permanencia en la universidad, por tanto, la implicación de los estudiantes se desarrolla a partir de la interacción dinámica entre las actividades y características del estudiante y las instituciones de educación superior (Krause y Coates).

De acuerdo a esta perspectiva, el abandono universitario durante el primer año académico influye para la reputación y en la solidez financiera y mantenimiento de programas y proyectos académicos (Fernández Cruz y Lizarte, 2015, Fike y Fike, 2008, Palmer, O'Kane y Owens, 2009).

Sigue siendo en el primer año cuando los alumnos presentan mayor probabilidad de abandonar los estudios universitarios (Albuquerque, 2008; Lassibille y Gómez; 2008; Stratton, O'toole y Wetzal, 2005; Yorke y Thomas, 2003). Las medidas que se adopten para paliar el abandono tendrán más importancia si se toman en el primer año de estudios universitarios (Bülbül, 2012).

Para todos los estudiantes, especialmente para los alumnos de primer año académico, generalmente entre las primeras dos a seis semanas, los docentes, la administración y líderes educativos deben causar una opinión positiva y duradera en los estudiantes (Levitz y Noel, 1989, Kuh 1995). Para Levitz y Noel (1989), las primeras seis semanas del comienzo de una carrera universitaria de un alumno son las más significativas y tienen más trascendencia en su decisión de abandonar o continuar los estudios. En cuanto a la propia institución, debe generar programas de implementación para ayudar a los estudiantes con su transición del instituto a la universidad, por ello, Hunter y Gahagan (2003) explican que aunque las universidades tengan entre sus objetivos reducir el abandono de los estudios, pueden darse casos en que se carezca de recursos y estrategias para implementar programas o servicios que puedan paliar el problema.

Ahora bien, como apunta Braxton (2014) y considerando que los programas de orientación e integración establecen una función importante durante el primer año de universidad, deben de considerarse multitud de causas que intervienen en la decisión de abandonar o continuar con los estudios. Las variables predictivas son, con evidencia, los mejores indicadores para detectar si un alumno puede abandonar sus estudios universitarios. Algunas de estas variables que intervienen durante el primer año de universidad son: antecedentes preuniversitarios, relaciones con el profesorado y personal de la institución, y con su grupo de iguales, las expectativas académicas, asistencia y participación en clase, integración académica y social, apoyo familiar y financiero (Braxton, 2014, Fike y Fike, 2008, Johnston, 2013).

Además, la retención universitaria se ha convertido, para una gran parte de las universidades, en un objetivo prioritario, que intentan obtener nuevos indicadores que permitan prever la necesidad de intervenir de forma pedagógica, administrativa e institucional. Otra variable que influye en la permanencia de un estudiante durante el primer año es la cultura y antecedentes familiares en los que fueron criados (MacCann, Fogarty, Zeidner y Roberts, 2011), de tal forma que los padres del estudiante pueden contribuir a través de su propia experiencia a que el estudiante continúe los estudios gracias al apoyo familiar (MacCann *et al.*, 2011).

Como es lógico, el impacto de los programas de retención durante el primer año en los estudiantes, como es el caso de las universidades, es trascendental exponer los programas que están destinados a ofrecer servicios para apoyar la retención y éxito de los estudiantes. Bers y Younger (2014) recopilan algunos programas realizadas en instituciones, como:

(a) Seminarios de Primer Año (First-Year Seminars). El seminario proporciona un foro para que los estudiantes de nuevo ingreso examinen su entrada a la universidad y los vínculos que intervienen en el desarrollo para su identidad, tiempo y crecimiento intelectual (como la inmersión prematura, horarios, causas del abandono). Este tipo de seminario es impartido por docentes y personal de la universidad. Estudios como los de Cho y Karp (2012) explican que este tipo de seminarios permite un mejor rendimiento académico y un efecto positivo en la permanencia en los estudios.

(b) Comunidades de Aprendizaje. Existen distintas variaciones en la estructura y fecha de realización. Las comunidades de aprendizaje dependen de vincular dos o más cursos para enfatizar las conexiones entre cuerpos de conocimiento y crear una cohorte de estudiantes con experiencias compartidas (Bers y Younger, 2014). La investigación de Crisp (2010) revela que los estudiantes tuvieron percepciones de mayor vinculación en los encuentros con los asesores, que reforzarían la continuidad de los estudiantes en la universidad, sobre todo cuando trabajaron temas personales y sociales (Bailey y Alfonso, 2005). En este

sentido, Bailey y Alfonso (2005) concluyeron que las comunidades de aprendizaje suponen un refuerzo en la decisión del alumno por permanecer en la universidad.

(c) Orientación. Los programas de orientación para los nuevos estudiantes se estructuran en función al contenido, duración y la participación personal de docente de la Facultad y el personal en asuntos académicos y estudiantiles (Bers y Younger, 2014). El estudio realizado por Reason, Terenzini y Domingo (2006) manifiesta la relevancia que tienen en los estudiantes el apoyo y/u orientación académica, social y personal que reciben de la universidad, ya que se encuentra un estrecha vinculación entre el grado de apoyo y la permanencia en los estudios.

(d) Sistemas de alerta temprana. Estos programas se basan en dar una respuesta a los estudiantes que tienen problemas evidentes o cuando se detectan dichos problemas mediante el registro de la información mediante el software, dentro de los servicios de gestión, y requieren de una respuesta inmediata. La detección de los problemas va a depender, como cualquier programa de intervención, de la colaboración de los docentes y administración en el programa de sistema de alerta temprana y de las respuestas de los servicios de apoyo institucionales (Bers y Younger, 2014). Algunas de las conductas observables pueden ser la falta de asistencia reiterada, preocupaciones académicas, entre otras. El éxito de este tipo de programas preventivos se asienta, esencialmente, en la pronta notificación que el software puede realizar al equipo de asesores sobre cualquier problema que afecte al éxito académico del alumno. Las notificaciones se suelen realizar mediante un correo electrónico al asesor del estudiante (Price, 2010).

(e) Asesoramiento académico. Este tipo de servicios forma parte, comúnmente, con los programas FYE (Primer Año de Experiencia) en la universidad, debido a su papel importante para asesorar y dirigir al alumno a otras unidades más especializadas si fuera necesario. El asesoramiento puede estar organizado en base a modelos centralizados que suelen encomendarse en asesores no académicos o modelos descentralizados que conllevan e implican la facultad de asesoramiento de las especialidades dentro de la disciplina o los que exploran la disciplina (Bers y Younger, 2014).

(f) Participación y éxito estudiantil. Estas prácticas se basan en la participación de los estudiantes en programas de lectura comunes, aprendizajes-servicio y tutoría, para mejorar el éxito y la permanencia en los estudios universitarios de los estudiantes (Bers y Younger, 2014), de forma que, estas prácticas, en el contexto universitario, permiten aumentar el compromiso de los universitarios, basado en la idea de que el compromiso de los estudiantes puede aumentar la persistencia en la universidad (Bers y Younger, 2014; Pascarella y Terenzini, 2005).

7.2. CURSOS REMEDIALES

Varios estudios reclaman la disponibilidad de apoyo académico en forma de cursos remediales, como apoyo al alumnado y, por lo tanto, como refuerzo al alumnado para tener éxito académico y permanencia en la universidad (McCabe, 2000, Peterfreund, Rath, Xenos y Bayliss, 2008), predominando, asimismo, los cursos remediales de lectura por su importancia al considerarse que los alumnos con mayores dificultades en la lectura tendrán mayor dificultad en finalizar sus estudios con éxito (Adelman, 2004, Parsad, Lewis y Greene, 2003). Pero sin olvidar que, de forma significativa, la mayoría de los estudiantes requieren cursos remediales en matemáticas para poder asentar las bases básicas para afrontar sus estudios universitarios (Adelman, 2004, Parsad y Lewis, 2003). De ahí que creamos que, el éxito de los cursos remediales en matemáticas, pueden ayudar al estudiante a graduarse (Bettinger y Long, 2004). Aunque puede considerarse un

problema, minoritario, el hecho que los algunos estudiantes que completan los cursos remediales logran obtener su título, aunque en un tiempo mayor en comparación con los que no necesitaron realizar un curso remedial de matemáticas (Bettinger and Long, 2004).

Según manifiesta el Departamento de Educación de los Estados Unidos aproximadamente el 28% del total de estudiantes universitarios, alumnos matriculados en una carrera universitaria durante el año 2000, se matricularon en cursos remediales de matemáticas, lectura o escritura. Desde esta perspectiva conceptual se considera el Curso Remedial a las clases requeridas que algunos estudiantes deben realizar para desarrollar sus habilidades en lectura, matemáticas o inglés previamente al comienzo de forma regular de las clases en la universidad (Reed, 2017).

No en vano, la remediación puede servir como un mecanismo para reordenar a los estudiantes en las instituciones. Los resultados son mixtos entre los estudiantes que realmente completan los cursos y los que no (Bettinger y Long, 2004). Los estudiantes remediados tienen más probabilidades de continuar con sus estudios universitarios, pero algunos estudiantes se cambian de institución, en el caso de Estados Unidos, pasan de una universidad de 4 años a escuelas de 2 años, además de tardar un poco más en finalizar los estudios (Bettinger y Long, 2004)

Cuando las instituciones detectan en los alumnos debilidades académicas, mediante las puntuaciones de ingreso en lectura, escritura y matemáticas, que les impiden obtener un rendimiento académico óptimo para continuar con sus estudios, la universidad ofrece los cursos remediales. El Estudio Nacional de Educación Longitudinal (NELS) expuso que el 40% de los estudiantes tradicionales debían tomar cursos remediales, para los estudiantes no tradicionales, la tasa es mayor (Attewell, Lavin, Domina y Levey, 2006, Reed, 2017). De manera más concreta, los efectos de la carga de curso en los resultados académicos son más claros y habitualmente revelan que los estudiantes a tiempo parcial tienen mayor probabilidades de no obtener los resultados que esperaban en comparación con los estudiantes a tiempo completo (Stratton, O'Toole y Wetzel, 2007).

Fike y Fike (2012) informaron que los estudiantes con necesidad de refuerzo en general, también son deficientes en el área de matemáticas. Por ello, Boylan (2011) indica que los cursos remediales de matemáticas son los que más necesitan los alumnos universitarios. En Estados Unidos, entre las diferentes necesidades académicas que presentaban los estudiantes de primer año, destacan que más del 70% de estos alumnos requerían cursos remediales de matemáticas (Howard y Whitaker, 2011). Los cursos remediales de lectura y escritura son completados por el 70% de los inscritos, mientras que en los cursos de matemáticas, sólo un 30% completa los cursos remediales de matemáticas (Bailey, Jeong y Cho, 2010; Bailey, 2009).

Los cursos de remediación normalmente son cursos no acreditados, es decir, estos cursos remediales no cuentan para el plan de grado de un estudiante y, a efectos de créditos, no computan para obtener la titulación (Conley, 2007). Sin embargo, algunos estudiantes pasan meses sin saber que los cursos remediales que están realizando no van a puntuar ni van a dar validez, en forma de créditos realizados, para obtener su título (Deil-Amen y Rosenbaum, 2002)

Gallard, Albritton y Morgan (2010) advirtieron que algunos estudiantes de cursos remediales no persisten porque el retraso que experimentan al llegar a los cursos universitarios hace que no continúen, provocando un gasto de recursos institucionales.

Todo ello, trae como consecuencia que estudios como los de Merisotis y Phipps (1998, 2000) señalen que la remediación es cuantiosamente más económica por alumno que los

cursos ordinarios que ofrece la universidad, y en la mayoría de las instituciones, los cursos remediales tienen un coste modesto del presupuesto de la institución. Por lo tanto, es convincente favorecer este tipo de cursos remediales. "la remediación no es un apéndice con poca conexión con la misión de la institución, sino que representa una función central de la comunidad de educación superior que ha desempeñado durante cientos de años" (Merisotis y Phipps, 2000, p.79).

Analizar la repercusión de los cursos remediales es complejo. En primer lugar, porque está avalado por los cuantiosos beneficios que aporta a la permanencia de los estudiantes en la universidad que, a su vez, se refleja también en la mejora del éxito académico del estudiante, y, en segundo lugar, por el gran impacto académico, social y personal que aporta al estudiante. Esto provoca que estudios como Lavin and Weininger (1998) establezcan que, si en los sistemas de educación superior se patrocina una política académica de no admitir a los alumnos que requieren cursos remediales en las universidades, se produciría grandes desventajas para el grupo de estudiantes en minoría o no tradicionales.

Parece claro que es necesaria una mejor orientación de los estudiantes en etapas preuniversitarias para adecuar los perfiles de ingreso a las exigencias de la titulación (Fernández Cruz, 2015). Deben implantarse programas de orientación vocacional eficaces en la educación preuniversitaria para que los alumnos realicen una valoración vocacional según su perfil personal (nivel de formación, adecuación vocacional, motivación, entre otras), y programas de orientación de acompañamiento durante el estudio de la titulación ofrecidos por Facultades y Escuelas (Cabrera et al., 2006). Hay estudios que reflejan que la realización de programas de orientación en la propia universidad prolonga en un año las tasas de retención del estudiante con riesgo de abandonar los estudios (Louise, 2015, Blundell, 2015).

Está claro que para reducir las tasa del fracaso académico en la universidad se precisa de un estudio amplio de las causas que lo producen (Feixas y otros, 2015).

A tenor de lo anterior, podría decirse que la política universitaria española requiere un nuevo escenario con programas de educación remediadora y establecer unas prioridades presupuestarias que palien las tasas de abandono (Rué, 2013, Hernández y Pérez, 2015).

Por tanto, el diagnóstico y nivelación de competencias se hace necesario para ofrecer unas buenas medidas remediales que mejoren el rendimiento del alumno al comienzo de la titulación y durante la misma (Fernández, 2015, Slavin y Madden, 1989). Se persigue así que las instituciones y administraciones educativas tengan a su disposición un modelo identificativo, descriptivo y aclaratorio a partir del cual se pueden diseñar medidas para conseguir mejoras en el rendimiento académico que conlleven una mayor continuidad del estudiante en los estudios universitarios así como una reducción de tiempo invertido para la finalización de los estudios con éxito, y un mejor proceso vocacional. Siendo éste último de gran relevancia si tenemos en cuenta que a falta de pocos meses para concretar su inscripción universitaria la mayoría de los estudiantes universitarios no tiene claro qué titulación estudiar (Criado, 2008).

Durante los últimos 10 años, distintas agencias internacionales de financiación (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, OCDE, UNESCO y otras) junto a las universidades más prestigiosas del mundo, han cofinanciado iniciativas de los Centros de Formación Tecnológica, de Institutos Profesionales y de las propias Universidades tradicionales, para diseñar, experimentar y, en su caso, implantar algún tipo de formación remedial que logre la nivelación de las competencias de entrada de los estudiantes a la enseñanza superior (Bassaletti y Escobar, 2010).

Los proyectos cofinanciados se han dirigido a desarrollar diagnósticos estratégicos pormenorizados, constituir comisiones de articulación curricular, definir matrices y crear descriptores de evaluación de las competencias, diseñar instrumentos, adelantar pilotajes, construir sistemas de seguimiento y evaluación del logro de las competencias, capacitar docentes para realizar formación remedial, y tratar de implantar e institucionalizar la formación diseñada de manera que se soporte en modificaciones curriculares, administrativas y financieras que permitan alcanzar los objetivos deseables y asegurar el mantenimiento, sostenibilidad y replicabilidad en el tiempo de los programas.

Este tipo de proyectos se han denominado en Europa "*Programas de transición entre la Educación Secundaria y la Educación Superior*" y en Estados Unidos y el resto de América "*Programas de Formación Remedial*". Se denominen de una manera u otra pretenden la nivelación de competencias mediante el diseño e impartición de cursos específicos dirigidos a los estudiantes diagnosticados con niveles bajos de destrezas básicas a su llegada a los centros de enseñanza superior. Con carácter general se considera que casi un 40% de los estudiantes que acceden a la enseñanza superior necesitarían algún tipo de intervención remedial.

ESTADOS UNIDOS

En Estados Unidos un 78% de las Instituciones de Educación Superior ofrece algún tipo de formación remedial. Con la democratización y masificación de la enseñanza superior, la formación remedial parece ser imprescindible.

Los defensores de la formación remedial argumentan (Astin, 1998; Boylan, 2001) que:

- (a) Al no existir indicadores estandarizados de los niveles de formación adecuada que debiera ser requerida para iniciar la enseñanza superior, la heterogeneidad de niveles de la población de ingreso es muy amplia y la remediación se hace ineludible.
- (b) Incluso los estudiantes que han finalizado la educación secundaria con menor nivel académico pueden aprender, si se esfuerzan y cuentan con los dispositivos de apoyo adecuados, en las Instituciones de Educación Superior.
- (c) Admitir en los programas de enseñanza superior sólo a aquellos estudiantes de los que estamos seguros que incrementarían las tasas de éxito, no es legítimo socialmente ni ventajoso económicamente.
- (d) La formación remedial es algo más que la mejora de las destrezas académicas. Debe incluir servicios de orientación, asesoramiento, tutoría, talleres, instrucción individualizada, cursos de mejora de competencias personales y cursos remediales. Todos los estudiantes pueden beneficiarse de estos dispositivos, no sólo aquellos que han sido diagnosticados con pobres competencias de entrada a la enseñanza superior (Bahr, 2007, 2008a, 2008b).

Actualmente, se suelen distinguir en Estados Unidos hasta siete tipos intervención que pueden encuadrarse como programas de transición y remediación:

- (1) Atención preventiva sobre aspectos motivacionales y oportunidades de aprendizaje para estudiantes de secundaria pertenecientes a poblaciones de alto riesgo.
- (2) Acciones de coordinación entre los centros de secundaria y los centros de enseñanza superior.
- (3) Programas de orientación para los estudiantes límite de los centros de enseñanza superior (Bettinger y Long, 2005).
- (4) Programas puente a través de cursos de verano de transición.

- (5) Programas de articulación integrada de mallas curriculares entre los centros de secundaria los centros de enseñanza superior.
- (6) Programa comunes de formación de docentes para abordar el proceso de transición tanto desde el centro de secundaria como desde el centro de enseñanza superior.
- (7) Recursos compartidos entre ambos niveles de la enseñanza enfocados en la transición y Aportados en las TIC.

La investigación demuestra que la remediación puede ser reducida cuando existe coordinación, planificación y consistencia entre los indicadores de graduación de la secundaria y los prerrequisitos de entrada en la enseñanza superior. Además la formación es más efectiva cuando hay consistencia entre los indicadores de salida de la remediación y los indicadores de entrada del resto de la malla curricular.

Revisiones sobre la efectividad de la formación remedial nos han permitido encontrar las variables asociadas al éxito de los diseños de programas remediales o de nivelación de competencias. En este sentido, Kozeracki (2002) ha señalado siete variables del diseño del programa que están frecuentemente asociados al éxito académico posterior de los estudiantes, a los que se suelen añadir dos últimos (octavo y noveno) variables para componer esta relación (Rienties y otros, 2008):

- (a) Introducción de acciones de orientación y asesoramiento a los estudiantes.
- (b) Clarificación de los objetivos perseguidos en cada curso, taller o acción formativa.
- (c) Aplicación de buenos modelos de aprendizaje adulto.
- (d) Fortalecimiento de la buena estructuración didáctica del programa.
- (e) Incremento y fortalecimiento de los dispositivos de coordinación académica.
- (f) Combinación de estrategias de evaluación sancionadora con elementos de instrucción suplementaria para aquellos estudiantes que no superan la evaluación.
- (g) Consideración de los aspectos sociales y emocionales del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

A estos siete variables señaladas, debemos añadir otros dos que se han considerado relevantes en la mayoría de los estudios analizados (Attewell y otros, 2006):

- (h) Inclusión de componentes vocacionales.
- (i) Apoyo en las TIC para hacer formación remedial online.

EUROPA

En Europa, donde no existe la tradición acumulada en los países americanos (Brants y Struyven, 2009), se está constituyendo el Marco Europeo para Cursos Preparatorios de Transición Secundaria-Universidad (<http://www.transitionalstep.eu/>). Este Marco auspiciado por la Unión Europea dentro de su programa *lifelong-learning* dispone de una base de datos que a 2009 disponía ya de 118 ejemplos de cursos remediales impartidos en los 27 estados miembros de la UE. Los 118 cursos se han agrupado en seis grupos que nos ofrecen la mejor idea de lo que está ocurriendo en formación remedial en esta región del mundo.

Tabla 13: Tipo de cursos remediales en universidades europeas

Grupo	Competencias	Flexibilidad	Uso tic	Tareas	Cursos
1	Académicas	No	B-learning	Individual	36

2	Matemáticas	Si	E-learning	Individual	22
3	Mixto	No	Presencial	Colaborativo	30
4	Lenguaje	No	B-learning	Colaborativo	10
5	Lenguaje	Si	Presencial	Colaborativo	11
6	Vocacionales	No	E-learning	Individual y colaborativo	9

Cursos remediales en Europa. Elaboración propia a partir de datos del Studies on Transitional Electronic Programmes (2009)

La evaluación de los cursos revisados permite extraer las siguientes conclusiones:

- (a) Son más eficaces los cursos que combinan diversos tipos de competencias, tanto instrumentales como académicas y vocacionales.
- (b) Son más eficaces los cursos que se apoyan en una metodología *b-learning* que posibilita el alcance de competencias digitales y refuerza el aprendizaje con la presencialidad en clase.
- (c) Son más eficaces los cursos que tienen contenidos flexibles y adaptables a las necesidades y el nivel de cada estudiante.
- (d) Son más eficaces los cursos que combinan la realización de tareas individuales con la realización de tareas colectivas.

8. INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

Son muchos los estudios que se han centrado en el análisis del abandono universitario. Investigaciones como las de Tinto (1982), Pascarella y Terenzini (1991), Bean, J. y Metzner (1985), De Miguel y otros (1991), Latiesa (1992), González y otros (2005), Cabrera y otros (2006), Elías (2008), Bethencourt y otros (2008), Salcedo y Villalba (2008), han resaltado la necesidad de conocer en profundidad las causas del fenómeno.

Nuestro capítulo se enfoca en la revisión de instrumentos que se han utilizado para conocer el fenómeno del abandono universitario. Pretendemos analizar las características de los instrumentos empleados, su aplicabilidad, sus ventajas en comparación a los demás, sus debilidades y limitaciones, así como la bondad del tipo de información que aportan para esclarecer el asunto del abandono académico en la Educación Superior. Usando las palabras clave como Competencias académicas, Pruebas de admisión, Deserción de estudiantes, Tasa de abandono, Retirada de los estudios, Prevención del abandono, Formación remedial, Programas de transición y Continuidad en los estudios, se han seleccionado los principales instrumentos encontrados y se ha realizado una clasificación exhaustiva y comparada.

Tras la revisión realizada, hemos considerado que el abandono es un fenómeno que ha de investigarse usando instrumentos que atiendan a sus causas institucionales, psicoeducativas, sociales, evolutivas, familiares, y económicas.

Nuestra revisión está motivada por el objetivo de conocer las dimensiones que desde la teoría informan de este proceso, las características de los propios instrumentos de medida, así como el rendimiento mostrado en la realización de propuestas para la disminución de tasas de abandono.

Usando las palabras clave como deserción de estudiantes, retirada de los estudios, prevención del abandono y formación remedial se han seleccionado estudios e instrumentos de medida y se ha realizado una clasificación exhaustiva y comparada de los objetivos pretendidos de los que informamos de manera resumida.

De Witte y Cabus (2013) realizan un análisis de las medidas europeas fijadas para la disminución del abandono escolar general su influencia en el abandono académico. Ellos han valorado las medidas de carácter psicopedagógico aplicadas en diferentes instituciones en función de la disminución de deserción lograda encontrando que son las estrategias que se aplican de manera preventiva en la educación secundaria como las de intensificación de la tutoría académica y optimización de la orientación profesional las que presentan un impacto negativo significativo en la decisión individual de deserción.

En el estudio de Makarova y Herzog (2013) se analizan las mayores tasas de deserción educativa en la población inmigrante para buscar variables predictoras significativas del abandono. Se realiza análisis de variables de clima social y se encuentra que la dificultad comunicativa y de interacción social con compañeros y con profesores predicen el fracaso y abandono académico.

Grau-Villasera y Minguillón (2014) se centran en las características específicas del abandono en la Educación Superior en línea. Parten de la modificación del propio concepto de "abandono" tal y como está establecido en la Educación Superior presencial y con compromiso de permanencia, e introducen una nueva variable para estudiar la medida de la deserción: la experiencia previa en formación en línea.

Bergeron, Chouinard y Janosz (2011) exploran variables predictivas del abandono académico como clima social, motivación de logro, nivel socio-económico y competencias curriculares alcanzadas en la Educación Secundaria, a los que aplican un modelo de análisis de regresión múltiple jerárquica con interacciones que predicen la deserción.

Por su parte, Yukselturk, Ozekes y Turel (2014) emplean un amplio espectro de dimensiones para elaborar sus análisis del abandono académico: aspectos socio demográficos, autoeficacia, estilo de aprendizaje y conocimientos previos. Encuentran que la autoeficacia, la disposición al aprendizaje y la experiencia anterior en formación son las variables que correlacionan negativamente con el abandono de los programas.

La investigación de Chen (2012) se centra en las características de los programas mediante el análisis de datos longitudinales y jerárquicos para poner a prueba un modelo de historial de eventos multinivel que identifica los principales atributos institucionales relacionados con el riesgo de abandono.

La revisión internacional nos ha llevado a analizar instrumentos muy eficaces como el BCSSE Beginning College Survey of Student que recoge información sobre experiencias académicas expectativas sobre la evitación de fracaso en la Universidad en EEUU. El The First-Year Experience in Higher Education de Yorke y Longden (2008) es una prueba para evaluar la experiencia universitaria en el primer curso y las razones del abandono de los estudios en encuesta de salida. El YFCY Your First College Year identifica características del programa de primer año que fomentan el aprendizaje, la participación, la satisfacción, la retención y el éxito.

Los instrumentos que se han demostrado más eficaces son:

- Cuestionario para evaluar el perfil del alumnado universitario que abandona sus estudios de Gairín, Joaquín, Figuera, Pilar y Triadó, Xavier (2010)

Gairín, Figuera y Triadó (2010) crearon un modelo de encuesta y un guión de entrevista en profundidad que engloban todas las variables teóricas de los diferentes modelos teóricos sobre el abandono de los estudios universitarios. La investigación se concretó en estudiantes que han abandonado la universidad.

Para poder analizar el perfil de los estudiantes que han abandonado los estudios universitarios, se diseñó un instrumento para conocer información primaria a través de una encuesta telefónica a una muestra piloto del total de estudiantes que han abandonado. La encuesta estuvo validada por un comité de expertos, consta de 65 ítems. A excepción de los datos personales y académicos, en la mayoría de las preguntas el estudiante enumeró una opinión en una una escala Likert de 1 a 10.

Este modelo de entrevista primaria está estructurado en seis apartados. El primer apartado recoge información sobre aspectos personales básicos, el segundo bloque recopila información sobre aspectos académicos, el tercer bloque hace referencia a la información sobre aspectos de satisfacción, el cuarto engloba información sobre aspectos económicos, el quinto recopila información sobre aspectos personales y el sexto indaga sobre aspectos sociales.

Con la intención de profundizar la información aportada por la encuesta, los autores diseñaron un modelo de entrevista personalizada. Este modelo de entrevista permite ahondar sobre el perfil del alumno que abandona así como las causas que le motivan a tomar la decisión de abandonar. La entrevista tiene once apartados que corresponden a la

identificación del modelo explicativo del tipo de abandono en el sistema universitario catalán. La entrevista en profundidad se aplicó de forma presencial a una muestra a partir de un muestreo aleatorio que tiene en cuenta los abandonos de los estudiantes de las universidades públicas catalanas y seleccionando cinco titulaciones, una por cada área de conocimiento. La muestra productiva fue de 275 exalumnos.

El hecho es que, como consecuencia de este conglomerado de causas que intervienen en el fenómeno del abandono, intrínseco y/o extrínseco, podemos decir que en población catalana, ambos instrumentos han demostrado poseer buena consistencia interna y fiabilidad (Gairín, Triado, Feixas, Figuera, Aparicio-Chueca y Torrado, 2014).

- Cuestionario Entrevista Telefónica de Torrado (2010)

Se utiliza para conocer las causas que han llevado al alumno a tomar la decisión de abandonar los estudios universitarios, describir las trayectorias postabando y recoger sugerencias de perfeccionamiento. Este instrumento se basa en las titulaciones del ámbito de las ciencias experimentales. Los destinatarios de este instrumento son aquellos estudiantes que abandonaron en primero y segundo los estudios universitarios y que no se han vuelto a matricular. La entrevista se realizó de forma telefónica a los 64 estudiantes que habían abandonado.

Para validar el constructo de la entrevista se realizó un cálculo de la fiabilidad de la escala, obteniéndose un alpha de Cronbach de 0,62. Se realizó un análisis factorial confirmatorio, mostrando que los ítems están correlacionados entre sí. Mediante el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteniendo un valor de 0,559, se comprobó que la muestra era adecuada para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación

- CADEU Cuestionario de abandono de estudios universitarios en España de Cabrera y otros (2007)

Mide las percepciones del alumnado universitario sobre sus estrategias y actividades de estudio, sus características psicológicas, las características de la titulación cursada y las características del profesorado. Se basa en que las percepciones del estudiantado universitario son más relevantes que las variables del contexto en el abandono de estudios.

Desde la óptica de este trabajo, centrado en identificar los constructos y variables relacionadas con la decisión del alumnado de abandonar los estudios, el cuestionario consta de cuatro apartados de variables independientes: Estrategias y actividades de estudio del alumnado, características psicológicas del alumnado, características de la carrera cursada, características del profesorado. También se incluyeron un apartado sobre datos académicos y de identificación. El CADEU consta de 45 ítems que miden fobia social y agorafobia, evaluándose ambos trastornos a través de 4 dimensiones.

Respecto a la validez de constructo y consistencia interna del cuestionario, comentar que la primera dimensión "actividades de estudio" presentó un alfa de Cronbach de 0,75. La segunda dimensión "características psicológicas" obtuvo un alfa de Cronbach de 0,78. La tercera dimensión "características de la carrera" alcanzó una consistencia interna de 0,7. La última dimensión, "características del profesorado" obtuvo un alfa de Cronbach de 0,87.

Los análisis realizados, alrededor del conjunto de variables que se han ido identificando asociadas al abandono de los estudios universitarios, muestran que las características del sujeto influyen más que las características del contexto.

- Cuestionario College Persistence Questionnaire de Gore (2010).

Mide la probabilidad que tiene un alumno de abandonar. Este cuestionario (College Persistence Questionnaire) está dividido por 2 partes. La primera recoge información de los antecedentes del estudiante, tales como el sexo, tamaño de la clase, ayuda financiera recibida, entre otros. Está compuesta por 16 ítems. La segunda parte recopila información sobre las experiencias del estudiante en la universidad. Este último bloque está compuesto por 81 ítems. Se puntúan a través de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, 1 opción era “no aplicable”. Los factores que mide el instrumento son: integración académica, tensión financiera, compromiso institucional, compromiso de grado, motivación académica, integración social, estrés colegial, convivencia escolástica, eficacia académica y asesoramiento.

Davidson, Beck y Milligan (2009) elaboraron la primera versión CPQ. El propósito del CPQ era proporcionar información a las universidades sobre: (a) identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar, (b) descubrir por qué es probable que un estudiante abandone y (c) conocer las variables que mejor distinguen a los estudiantes de que continúan de aquellos que no lo hacen. Davidson, Beck y Milligan (2009) llevaron a cabo una serie de análisis de factores exploratorios creando 6 factores que constaba de 36 ítems. Estos ítems componía la parte del formulario de experiencias del estudiante (Integración Académica, Integración Social, Satisfacción de Servicios de Apoyo, Compromiso de Grado, Compromiso Institucional y Conciencia Académica). La muestra estaba compuesta por 283 estudiantes matriculados en un programa de seminario de primer año en una universidad del suroeste. Davidson et al. (2009) postuló que una serie de experiencias específicas individuales ocurridas en las primeras (seis a ocho semanas después de la matrícula) influyeron en las decisiones de persistencia de un estudiante de primer año. Debido a esta teoría, la prueba se administró entre la séptima y la undécima semanas del primer semestre en lugar de hacerlo durante la orientación académica del primer curso.

Davidson et al. (2009) propuso que algunos de los seis factores originales podrían beneficiarse de elementos adicionales. Estas consideraciones llevaron al desarrollo de la versión 2 del cuestionario College Persistence Questionnaire (CPQ-V2).

Gore (2010) llevó a cabo una investigación para validar la segunda versión de CPQ-V2). El CPQ-V2 está formado por 36 ítems del CPQ original más 47 ítems de prueba. Los seis factores del CPQ-V1 se mantuvieron, y cuatro nuevos factores se añadieron a CPQ-V2: Integración Académica, Integración Social, Compromiso de Grado, Compromiso Institucional, Conciencia Académica, Eficacia Académica, Motivación Académica, Estrés Colegiado, Asesoramiento, y Confianza Financiera.

Este estudio evaluó la utilidad del mencionado instrumento Versión 2 (CPQ-V2) para predecir si los estudiantes de primer año regresaron para el segundo año. El cuestionario se aplicó durante las primeras 6 y 8 semanas del primer semestre. La muestra estaba formada por 333 estudiantes de la Universidad Estatal de los Apalaches, 202 estudiantes de la universidad de Tusculum, y 166 estudiantes de la Universidad Estatal de Angelo.

Para confirmar su fiabilidad y validez se realizó una serie de regresiones logísticas binarias que predijeron la permanencia de los estudiantes universitarios. Los resultados indicaron que las variables típicamente encontradas en la base de datos de estudiantes (por ejemplo, resultados de las pruebas estandarizadas) tienen un valor limitado en la identificación de estudiantes en riesgo y la predicción sólo se incrementa moderadamente añadiendo variables de fondo tales como: razones para asistir, educación de los padres) que normalmente no son recogidos por las universidades. Por otro lado, las diez Escalas de Experiencia del Estudiante de la CPQ-V2 produjeron un incremento sustancial en la

varianza explicada. Estos hallazgos demuestran la validez del CPQ-V2 como predictor de la permanencia del estudiante y la importancia de las experiencias de los estudiantes con el medio académico y social para persistir en los estudios universitarios.

Los estudios posteriores de Radcliffe, Huesman y Kellogg (2006) demostraron que el CPQ era un cuestionario con alta fiabilidad y validez para ser utilizado en alumnos de primer curso.

- Cuestionario de abandono de estudiantes atletas universitarios en los cursos e-learning de Nichols y Levy (2009)

Se utiliza para predecir la persistencia de los estudiantes atletas universitarios matriculados en cursos de e-learning. Los factores investigados incluyeron la actitud de los estudiantes hacia las computadoras, la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, la satisfacción percibida de los estudiantes y las medidas anteriores del rendimiento académico de los estudiantes.

Nichols y Levy (2009) pasaron el cuestionario a una muestra de 187 estudiantes atletas de una Universidad Norteamericana. Los factores investigados incluyen la actitud de los estudiantes hacia las computadoras, la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, la satisfacción percibida de los estudiantes y cuestiones referidas al rendimiento académico. El cuestionario consta de 50 ítems de los cuales 8 están relacionados con aspectos personales básicos, y los restantes 42 ítems, están formados por una escala Likert del 1 al 5.

Los resultados muestran que la consistencia interna de la escala es alta y además este instrumento posee una buena validez concurrente. En el primer factor "actitud de los estudiantes" los autores obtuvieron una buena fiabilidad con un alfa de Cronbach de 0,83. El segundo factor "motivación intrínseca y extrínseca", obtuvieron un alfa de Cronbach de 0,91 para la motivación intrínseca y un alfa de Cronbach de 0,88 para la motivación extrínseca. El tercer factor, la satisfacción, obtuvo una fiabilidad aceptable con un alfa de Cronbach de 0,73.

Los resultados de este estudio indican que el rendimiento preuniversitario es un predictor significativo de la persistencia de los cursos e-learning universitario.

- Cuestionario de Biodatos Universitarios de Beut, Tomás y Artiga (2007)

Los biodatos universitarios se refieren a cinco factores en un cuestionario de corte biográfico: motivación e interés, toma de decisiones académicas o preprofesionales, grado de decisión, experiencia laboral y dificultades percibidas en el proceso de toma de decisiones.

El cuestionario de motivos de inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono de los estudios universitarios en España de Henríquez (2007). Es un cuestionario sobre la motivación académica. A través del establecimiento de fases se pretende contar con información que permita establecer la evolución en los motivos del estudiante universitario. Para cada una de las fases se ha elaborado un cuestionario específico.

- Cuestionario sobre servicios de apoyo y retención universitaria de Nichols (2010)

Mide las percepciones de los estudiantes sobre los servicios de apoyo y la influencia de las intervenciones focalizadas en la persistencia de los estudiantes a distancia del Centro para la Educación a Distancia en Laidlaw College, Nueva Zelanda.

Este estudio compara las estadísticas de retención de los resultados de los estudiantes de primer curso a lo largo de dos semestres, uno con intervenciones y otro sin intervenciones específicas de retención del curso. Estas intervenciones se centran en desarrollar e implementar un conjunto integral de servicios de apoyo que satisfagan las necesidades de los estudiantes y permitan ayudar al estudiante a persistir con sus estudios.

Durante el 2008 se realizó la encuesta a los estudiantes que habían abandonado o no habían completado sus estudios del primer semestre. Veintiocho estudiantes realizaron la encuesta; quince estudiantes fueron entrevistados. Los estudiantes en riesgo fueron aquellos estudiantes que fueron identificados por primera vez por los coordinadores de apoyo académico como aquellos que se beneficiaron de la intervención de apoyo directo. La muestra de estudiantes de 2009 (n = 44) fue preguntada sobre las fuentes de su persistencia del estudio, y si habían considerado retirarse de su curso. Veintitrés estudiantes respondieron a la encuesta, incluyendo 15 que se auto-nominaron para una entrevista de seguimiento.

La encuesta está constituida en tres bloques. El primer bloque está formado por 20 ítems constituidos por una escala Likert del 1 al 5. El segundo bloque está formado por un pregunta abierta que se le pide al encuestado que describa los factores que considera más importantes para finalizar el semestre con éxito. El tercer bloque está constituido por una pregunta abierta para que el encuestado especifique algunas recomendaciones de mejora.

Dos de las conclusiones más relevantes es que los estudiantes que persisten atribuyen su éxito a sus propios esfuerzos y la poca valoración que tienen los servicios de apoyo. En este contexto, Shin (2003) obtuvo datos parecidos.

- Cuestionario experiencias académicas y sociales universitarias de los estudiantes de STEM que influyen en la persistencia de los estudios de Xu (2015)

Se utiliza para conocer las experiencias académicas y sociales universitarias de los estudiantes de STEM que influyen en la persistencia de los estudios

Se desarrolló una encuesta en línea con un total de 57 preguntas de opción múltiple. Los primeros 13 ítems indagan sobre la información demográfica de los encuestados, incluyendo género, grupo de edad, antecedentes raciales, nivel de clase e información relacionada. Los siguientes 44 ítems de opción múltiple tratan de conocer las experiencias académicas y sociales en la institución de pregrado, su presión financiera, la percepción del ambiente académico y el apoyo de la facultad. Dos de estas declaraciones se usan para medir su probabilidad de abandonar: "He considerado seriamente abandonar la universidad" y "Puedo abandonar la universidad si hay trabajos bien pagados disponibles". El desarrollo de los ítems fue guiado por las consideraciones teóricas de cuestionarios empíricamente probados, como la encuesta realizada por Beekhoven, De Jong y Van Hout, H. (2002) y la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE).

La muestra productiva estuvo compuesta por 702 estudiantes STEM matriculados a tiempo completo en una universidad pública en el sureste de los Estados Unidos. La encuesta se realizó en línea durante el otoño de 2014. El α de Cronbach (0,72) y los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio ratificaron la fiabilidad y validez de los ítems de la encuesta. Asimismo, el valor del modelo χ^2 es estadísticamente significativo porque es altamente sensible al tamaño de la muestra y tiende a alcanzar significación

estadística con muestras grandes (Kline, 2005). Sin embargo, el modelo tiene una $\chi^2 = 3,34$ (χ^2 / df ; Kline, 2005) y un RMSEA = 0,058 (90CI = [0,055, 0,061]), ambos menores que los valores guía sugeridos de 4 y 0,06 lo que indica un ajuste razonable del modelo de medición a los datos.

Los resultados destacan que, en los estudiantes STEM, la presión financiera y la accesibilidad a la facultad no se asocian significativamente con la intención de abandonar. Para mejorar la persistencia universitaria a partir de la interpretación de los datos obtenidos, Xu (2015) recomienda que los administradores institucionales inviertan en mejorar las habilidades docentes de los miembros de la facultad, reducir el número de estudiantes en las clases y comprometer a los estudiantes en proyectos activos de aprendizaje e investigación.

- *Cuestionario de valoración de las expectativas de los estudiantes y las percepciones de los docentes de Brinkworth, McCann, Matthews y Nordström (2009)*

Mide la relación entre las expectativas de los estudiantes que ingresan a la universidad, las experiencias de los estudiantes de su primer año universitario y las percepciones de los docentes.

Se encuestó a los estudiantes de Humanidades y Ciencias así como a los profesores durante el 2007. El cuestionario se aplicó a estudiantes que comienzan sus estudios en la Universidad de Adelaide. En el segundo cuatrimestre se les aplicó el instrumento a los estudiantes del primer y segundo curso académico, sólo se les pidió información sobre la experiencia académica durante su primer año académico. Además, se les aplicó el instrumento a los docentes de primer curso. La muestra está compuesta por 233 estudiantes de primer curso, por 189 estudiantes de segundo curso y por 28 profesores del primer curso académico. El cuestionario está formado por 17 ítems constituidos por una escala Likert del 1 al 5 (1=muy en desacuerdo a 5=muy de acuerdo). Las preguntas estaban basadas en la elección de la titulación, la calidad de incluyeron razones para seleccionar los grados, la calidad docente del profesor y el impacto percibido de los compromisos externos.

A pesar de que las expectativas de los estudiantes, la experiencia del estudiante y las opiniones de los maestros eran diferentes, surgieron semejanzas notables entre los dos programas de grado (Ciencias y Humanidades). Desde esta perspectiva, el Brinkworth, McCann, Matthews y Nordström (2009) consideran que es necesario diseñar y probar programas de transición utilizando los datos obtenidos con el cuestionario.

- *Cuestionario sobre Expectativas en la Universidad de Lowisa y Castley (2008)*

Instrumento británico destinado a identificar el posible rendimiento y abandono de los estudiantes durante su primer año en la universidad. Lowisa y Castle (2008) pasaron el cuestionario a una muestra de 242 estudiantes de una universidad del Reino Unido. El cuestionario consta de siete preguntas, cada una basada en los siete principios de buena enseñanza de Chickering y Gamson (1991). Los siete ítems están constituidos por una escala Likert del 1 al 4 (rango: 1=nunca a 4=muy a menudo). Los siete principios son: Nivel de contacto entre los estudiantes y el personal, reciprocidad y cooperación entre estudiantes, aprendizaje activo, comentarios inmediatos, conocimiento del tiempo necesario para ser gastado en la tarea, grandes expectativas y respetar los diversos talentos y formas de aprendizaje. En población de lengua inglesa, ambos instrumentos han demostrado poseer una buena consistencia interna y fiabilidad.

A través del análisis de los resultados, el instrumento ha demostrado poseer una buena consistencia interna y fiabilidad. Aunque el autor reconoce que se obtiene una información menor comparada con otros estudios más sofisticados, este cuestionario podría proporcionar algunos indicadores útiles para desarrollar cursos remediales a los alumnos universitarios que estén meditando en abandonar la titulación.

- *Cuestionario sobre el alcance y razones de la no reinscripción de Choi, Lee, Jung y Latchem (2013)*

Mide la demografía de los estudiantes y las principales causas del abandono de los estudiantes de la Universidad Nacional Open de Corea (Universidad a Distancia).

Durante el 2009 se realizó la encuesta en línea a los estudiantes que no se volvieron a matricular para el curso 2009/10. La muestra estuvo compuesta por 1353 estudiantes que no se habían vuelto a matricular para continuar con sus estudios. La mayoría de los encuestados tenían entre 30 y 40 años.

La encuesta está constituida por 2 bloques. El primero está constituido por 14 ítems referidos a la demografía personal, razones de inscripción, valoración de los títulos de sus carreras, planes de futuro y experiencia previa con la educación a distancia. El segundo está constituido por 21 ítems que indagan sobre las causas que han influido en el estudiante para que no continúe estudiando. El cuestionario está constituido por una escala Likert del 1 al 3 (1=Si, 2= No, 3= no estoy seguro).

En poblaciones pertenecientes a Corea del Sur, este instrumento ha demostrado tener consistencia interna y fiabilidad. La encuesta fue revisada por un grupo de expertos.

Los resultados indicaron que la falta de retroalimentación de los instructores, la carga de trabajo y las dificultades para estudiar a distancia son las principales razones por las que no los estudiantes decidieron no matricularse en el siguiente curso académico.

- *Cuestionario Progresión y abandono de los estudiantes universitarios de Hovdhaugen (2009)*

El instrumento evalúa la progresión de los estudiantes a través de la educación superior y el análisis se centra en los diferentes tipos de abandono y sus causas.

Durante el curso 2004/05 se aplicó el cuestionario a los estudiantes que habían comenzado en 1999 sus estudios de humanidades, ciencias sociales o ciencias en las tres universidades más grandes de Noruega: Universidades de Oslo y Bergen y la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología. La muestra estuvo compuesta por 1776 estudiantes, una tasa de respuesta del 50,2%. No hubo diferencias reveladoras en las tasas de respuesta entre universidades, pero las mujeres tuvieron una tasa de respuesta más alta que los hombres en todos los campos de estudio.

Las variables independientes del instrumento son género, edad, antecedentes geográficos, antecedentes sociales, calificaciones de la escuela secundaria, antecedentes inmigrantes y campo de estudio. Las variables de elección y motivación son las metas educativas de los estudiantes, el esfuerzo estudiantil y los factores que representan diferentes razones para iniciar un grado de educación superior. En población noruega el instrumento ha demostrado poseer una buena consistencia interna y fiabilidad (Willcoxson, 2010).

Al estudiar estos contextos de actividad se comprueba algunas limitaciones substanciales, concretamente a los estudiantes se les preguntó cinco años después de que comenzaron

sus estudios universitarios sobre las intenciones, metas y compromisos que tenían cuando comenzaron. Los estudiantes podrían haber cambiado las preferencias con el tiempo, y por lo tanto sus intenciones, metas y compromisos podrían ser diferentes. Sin embargo, con estos datos no fue posible obtener información sobre las intenciones, metas y compromisos reales que los estudiantes habían tenido.

Parece que en este contexto, que es sumamente relevante analizar las causas del abandono universitario, comentar algunas conclusiones tales como que la salida del estudiante se percibe como un problema más grande para las instituciones que para el propio estudiante. Las características de los antecedentes pueden explicar en gran medida el abandono, mientras que la meta o la motivación educativa de los estudiantes no tienen ningún efecto. Un alto nivel de esfuerzo del estudiante reduce la probabilidad de transferencia o abandono.

- Cuestionario impacto de las relaciones académicas y sociales de los estudiantes en la persistencia de los estudiantes universitarios de Wayt (2012)

El cuestionario mide la influencia de los compañeros, la familia, la facultad y el personal de la universidad sobre las decisiones de persistencia de los estudiantes universitarios. Algunas preguntas de los ítems se basaron en el trabajo de Roberts y Clifton (1992) que diseñaron un instrumento de medición con el propósito de evaluar la calidad de vida de los estudiantes universitarios. Wayt (2012) modificó las preguntas de la escala Likert de Roberts y Clifton (1992) para ampliar con preguntas sobre las relaciones con la familia, las relaciones con la facultad académica, las relaciones con los compañeros con respecto a los académicos y las vidas sociales, las relaciones con el personal no docente, las relaciones con el personal de la residencia y las relaciones con los asesores académicos.

El cuestionario fue realizado en línea que utilizó preguntas de escala de Likert, preguntas de opción múltiple y una pregunta pidiendo a los estudiantes clasificar las variables en un orden. La muestra la compusieron estudiantes tradicionales que habían completado su primer y segundo año académico en la Universidad de Nebraska-Lincoln (Estados Unidos). Sólo el 8,7% de los solicitantes respondieron a la encuesta y sólo el 7% realizó la encuesta completa.

Los resultados mostraron que los estudiantes en general tuvieron interacciones positivas con los grupos sociales y académicos, tanto dentro como fuera del campus, que influyeron en sus decisiones de persistir con los estudios. Al tiempo, se expuso que las relaciones socialmente asociadas, como la familia y grupo de amigos, tenían mayor influencia en la persistencia de los estudios que las relaciones de los estudiantes vinculadas académicamente, como el grupo de compañeros de clase y personal de la facultad.

- Entrevista sobre la participación docente-alumno en los cursos de primer año de Reece (2013)

Se emplea para conocer aspectos más significativos, producidos por la participación de los docentes y estudiantes en el aula, durante el primer curso académico que influyen en la permanencia.

El instrumento se basa en una entrevista semiestructurada compuesta por 10 preguntas. La muestra la componen 8 estudiantes, 7 mujeres y 3 hombres, matriculados en el primer curso académico de la Facultad de Psicología de Universidad de Tennessee (Estados Unidos). Este instrumento permite formular políticas institucionales, estrategias de enseñanza y toma de decisiones por parte de las universidades para paliar el abandono universitario.

Reece (2013) obtuvo que los entrevistados destacaron como experiencias significativas la relación entre el docente y el estudiante, facilitación académica del curso e interacción del estudiante con sus compañeros tanto dentro como fuera del aula. Algunas de las limitaciones de este instrumento se basan en que la investigación se centra en una sola institución, lo que limita la aplicabilidad en otras instituciones de diferentes áreas de conocimiento. Además, el pequeño tamaño de la muestra limita la triangulación de datos.

- Cuestionario para el Estudio de las Experiencias de los estudiantes con pocos recursos socioeconómicos de Devries (2013)

Mide la relación del estatus socioeconómico del estudiante a través de las experiencias educativas previas como un factor para persistir en los estudios universitarios.

El instrumento se aplicó en una institución privada situada en Charlotte, Carolina del Norte. La muestra estaba compuesta por 4 estudiantes, 3 mujeres y 1 hombre, del Campus de Charlotte que reciben la beca Pell por ser estudiantes con pocos recursos económicos.

Devries (2013) explica que el instrumento ha demostrado poseer una buena consistencia interna y fiabilidad. Para ello, se emplearon una serie de técnicas cualitativas de confiabilidad atribuidas por Lincoln y Guba (1986): (1) compromiso prolongado y contacto con los estudiantes; (2) auditoría de pares a través de la exposición de la investigación a un tercero; (3) el control de la información a través del proceso continuo de reacción de los entrevistados de sus experiencias verbalizadas. La entrevista está estructurada en dos partes. La primera parte contiene preguntas abiertas sobre cómo han influido las experiencias educativas preuniversitarias en la persistencia de los estudios. La segunda parte posee preguntas abiertas para conocer cómo la condición socioeconómica influye en la capacidad del estudiante para persistir con los estudios.

Además, Devries (2013) considera que el tamaño de la muestra era suficiente basándose en la teoría de Smith, Flowers y Larkin (2009). Así, la muestra era suficiente para el desarrollo de datos significativos que destaquen las similitudes y diferencias entre los estudiantes.

Algunas limitaciones que puede presentar este instrumento es que su aplicación se desarrolló en una institución que ofrece programas vocacionales específicos, por tanto, no se ofrece un título académico tradicional. En este contexto, los resultados pueden verse influenciados por algunas variables propias de las características del centro. Los resultados indican que los padres de los hijos con pocos recursos no tienen estudios universitarios. Los bajos recursos habían influido de forma significativa en el desarrollo académico durante la secundaria. Permite analizar las posibles pautas que las instituciones pueden realizar para paliar la tasa de abandono.

- Cuestionario de Personalidad Eficiente e Inventario de Factores Vocacionales de Bethencourt y Cabrera (2011)

Se emplea para conocer la personalidad eficaz de los estudiantes y su toma de decisiones vocacionales. Permite indagar la posible existencia de diferencias en personalidad eficaz entre grupos de estudiantes así como aspectos de naturaleza cultural y socioeconómica.

- Cuestionario Beginning College Survey of Student Engagement de la Universidad de Indiana

Recoge información sobre las experiencias académicas de la escuela secundaria y sus expectativas para la universidad (expectativas para la participación en actividades educativas durante el primer año de universidad). El cuestionario se aplica en el primer semestre del primer curso de universidad. La realización del cuestionario suele durar aproximadamente 20 minutos. El cuestionario está compuesto por 32 ítems de opción múltiple. Investigaciones como las de Kuh (2007) han demostrado poseer una buena consistencia interna y fiabilidad.

El BCSSE está diseñado para realizarlo junto al cuestionario NSSE. Éste último se pasa a los estudiantes al final del primer curso académico en la universidad. Se intenta comparar los datos con las de otras universidades para analizar las variables que influyen en la experiencia universitaria.

Los datos que se obtengan del BCSSE pueden ayudar al diseño de los programas pre-universitarios de orientación, iniciativas de servicios estudiantiles, y otros esfuerzos programáticos para mejorar el aprendizaje del estudiante durante el primer año de universidad. El Centro de la Universidad de Indiana para la Investigación Postsecundaria de Estados Unidos es quien administra el cuestionario y su análisis.

- *Cuestionario National Survey of Student Engagement de la Universidad de Indiana*

Recopila anualmente información sobre la participación estudiantil en los programas y actividades que las instituciones proporcionan para el aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes. Los resultados proporcionan una información de los estudiantes sobre la distribución del tiempo, participación en actividades educativas, percepciones del ambiente universitario y los logros obtenidos por asistir a la universidad.

La encuesta se aplica a final del primer curso de académico. NSSE proporciona a las universidades una serie de informes que comparan los datos obtenidos con los de otras universidades. Los elementos de la encuesta representan empíricamente “buenas prácticas” en la educación universitaria. Reflejan comportamientos de los estudiantes y las instituciones que se asocian con los resultados deseados de la universidad. NSSE no evalúa directamente el aprendizaje del estudiante, pero los resultados de la encuesta apuntan a las áreas donde las universidades tienen un buen desempeño y aspectos de la experiencia universitaria que podría mejorarse. El NSSE está diseñado para ser emparejado con el cuestionario BCSSE. El Centro de la Universidad de Indiana para la Investigación Postsecundaria de Estados Unidos es quien administra el cuestionario y su análisis.

- *Cuestionario sobre la experiencia del primer en la Educación Superior de Reino Unido de Yorke y Longden (2007, 2008)*

Cuestionario británico estructurado en dos fases. La primera evalúa la experiencia universitaria en el primer curso académico. La segunda evalúa las razones del abandono de los estudios universitarios. A través de ambas fases se intenta analizar los factores sobre el abandono y éxito de los estudiantes universitarios.

La primera fase se aplica al finalizar el primer semestre del primer curso académico en la universidad. La segunda se aplica cuando se conoce los alumnos que no van a matricularse para seguir en el segundo curso académico.

El origen de estos cuestionarios viene determinada por los estudios de Yorke y Longden en 2007 (Fase 1) y en el 2008 (Fase 2) en varias instituciones universitarias del Reino Unido. Las dos encuestas están diseñadas por los autores Yorke, M. y Longden, B. Se centran en el análisis de las variables que están relacionadas con el abandono y éxito

universitario. Los autores propusieron algunas alternativas institucionales para mejorar las posibilidades de éxito, tales como: El compromiso institucional sobre el aprendizaje de los estudiantes y la participación de los estudiantes, gestión proactiva de la transición del estudiante, plan de estudios como un medio académico y fomentar la participación social, elección de las estructuras curriculares que aumentan las posibilidades de éxito de los estudiantes, mejora de la vigilancia sistemática y evaluación de los logros de los estudiantes y actuación a través de las pruebas de recogida y fomento del liderazgo académico. El cuestionario de la primera fase está compuesto por 79 ítems de opción múltiple y de la segunda está compuesto por 27 ítems de opción múltiple. Los cuestionarios han demostrado poseer una buena consistencia interna y fiabilidad. En la primera fase se realizó un análisis factorial exploratorio. Los siete factores representaron el 55,2% de la varianza. Cinco de los siete factores dieron un coeficiente de fiabilidad de Alfa de Cronbach de 0,74 de media. En la segunda fase se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de Alfa de Cronbach de 0,68 de media.

Corominas (2001) aplicó este cuestionario (eliminando algunos ítems del cuestionario original de Yorke) alumnos de la Universidad de Girona que no se matriculan tras su primer año de estudios. El objetivo de la investigación consistía identificar las causas que originaron el abandono.

- Cuestionario *Tu primer año universitario* de HERI (Higher Education Research Institute)

Identifica las características que fomentan el aprendizaje del estudiante, la participación, la satisfacción, la retención y el éxito, mejorando así los programas de primer año y estrategias de retención en los campus.

El cuestionario, de origen norteamericano, forma parte de las herramientas de HERI (Higher Education Research Institute). HERI presta un servicio de análisis sobre el desarrollo académico y personal de los estudiantes de primer curso de universidad. Asimismo, el cuestionario recoge información sobre una amplia gama de medidas cognitivas y afectivas que proporcionan datos institucionales y comparativos completos para el análisis de la persistencia, ajuste y otros resultados del primer curso académico. El cuestionario hace referencia a la versión del 2016. El cuestionario se debe aplicar a los estudiantes de primer curso, preferentemente en el segundo semestre. El cuestionario está compuesto por 41 ítems de opción múltiple. Estudios como los de Keup y Stolzenberg (2004) exponen que es un instrumento que posee una buena consistencia interna y fiabilidad. Cabe destacar que el HERI (Higher Education Research Institute) cobra por realizar el análisis de los datos.

- Cuestionario *a estudiantes sobre sus características, hábitos de estudio, rendimiento, percepciones y variables del contexto personal y social en España*, de Morata Sampaio (2011)

Analiza las características sociodemográficas; condiciones académicas de partida; hábitos de estudios; rendimiento en teleformación; motivos para estudiar; ventajas e inconvenientes percibidos ante los estudios universitarios; variables del contexto personal y social.

El abandono es un fenómeno que se explica por causas institucionales, psicoeducativas, sociales, evolutivas, familiares, y económicas. Los estudios revisados analizan dimensiones como: clima social; desarrollo de la identidad vocacional; disposición al aprendizaje; motivación de logro; competencias de entrada; características organizativas y psicopedagógicas de los programas; condiciones del profesorado y liderazgo académico.

Los instrumentos más eficaces adoptan forma de: (a) cuestionario de condiciones personales; (b) inventario de opiniones sobre los estudios; (c) entrevista semi-estructurada de corte biográfica; (d) encuesta sobre aprendizaje y experiencia previa; (e) prueba de competencias de entrada. En la mayoría de casos combinan varios formatos.

La mayoría de instrumentos empleados indagan en la experiencia de estudios secundarios y proponen medidas preventivas como las de intensificación de la tutoría académica y optimización de la orientación profesional que han de aplicarse antes del inicio de los estudios superiores, además de una gestión proactiva de la transición del estudiante de una etapa a la siguiente. Al tiempo, realizan propuestas de modificación de planes de estudios y elaboración de programas específicos de acompañamiento que mejoren el clima social, la atención a necesidades específicas y la nivelación de competencias mínimas de entrada en la Universidad.

MARCO OPERATIVO

9. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La complejidad del fenómeno del abandono universitario no puede ser abordada sin considerar el contexto formativo general y los factores asociados al abandono. De ahí que creamos que, entre los efectos más visibles de los estudios sobre el abandono, el contexto en el que se produce y el conocimiento de las trayectorias personales, académicas y laborales de los alumnos que deciden abandonar, así como los diversos factores que intervienen en estudiantes de primer curso, son relevantes para el compromiso de los estudiantes en volver a matricularse en el segundo año académico.

Todo ello constituye motivo para que hayamos optado por una investigación transversal mediante una metodología descriptiva, biográfica-narrativa, histórica y holística instrumental basada en una triangulación de corte metodológico propio de este tipo de trabajos (García Hoz y Pérez Yuste, 1989). Por todo ello hemos escogido como método de investigación un estudio de caso colectivo, debido a que nos basamos en un estudio de un conjunto de alumnos para investigar el fenómeno del abandono.

Por este motivo, la muestra está constituida por alumnos que han abandonado los estudios universitarios ($n=7$) en el primer año de carrera, y por los estudiantes de primer curso de las titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación. Así, para la recogida de la información hemos utilizado una entrevista semiestructurada en profundidad a través del modelo de entrevista de Torrado (2012) y un instrumento validado para identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar los estudios universitarios y analizar las variables que mejor distinguen a los estudiantes que persistirán de los que no persistirán. Este instrumento se adaptó para aplicarlo a la población de estudiantes de primer curso de Grado de la Universidad de Granada. No obstante lo dicho, ampliamos la entrevista de Torrado en base al método biográfico-narrativo.

9.1. DISEÑO

Esta investigación se realiza en base a cuatro fases clave de recogida y análisis de la información obtenida.

(1) En la fase inicial, concerniente al nivel teórico-conceptual, se tuvo el propósito de describir y evaluar la problemática del fenómeno del abandono universitario. Se ha realizado una revisión bibliográfica sobre los estudios y las investigaciones más relevantes sobre nuestro objeto de estudio, y después se instauró el marco teórico de la investigación, planteándose el problema de investigación y los objetivos del mismo.

(2) En la fase de diseño, correspondiente con el nivel técnico-metodológico, se trata de analizar los perfiles de ingreso de los estudiantes en riesgo de abandonar, así como la identificación de las variables que intervienen en el fenómeno del abandono, el estudio descriptivo y correlacional se muestra el más apropiado para realizar nuestro análisis según nuestro contexto de investigación.

Esta segunda fase, se lleva a cabo mediante el estudio por encuesta, utilizando el cuestionario y la entrevista como instrumentos para recoger datos. La dimensión temporal de nuestro estudio de campo es de tipo transversal, dado que los datos que hemos obtenido se recogen en un único momento en el tiempo, pudiendo establecer descripciones, así como relaciones y comparaciones entre variables de interés (Martínez, Castellanos y Chacón, 2014).

(3) En la tercera fase, perteneciente al nivel estadístico-analítico, se organiza la información obtenida y se somete a los diferentes análisis de datos para su posterior interpretación. En esta fase se muestran los resultados obtenidos, la discusión y las conclusiones.

El método de investigación por encuesta se caracteriza por dos factores esenciales. El primero porque la recogida de datos se realizan elaborando preguntas oportunas a los sujetos de la muestra que tienen la información que queremos conocer. El segundo factor se caracteriza por elaborar conclusiones para una población (Latorre, Del Rincon y Arnal (1996). La modalidad por encuesta es adecuada cuando se quiere investigar problemas cuya resolución requiere una información directamente obtenida mediante preguntas a los interesados o a expertos (García Hoz y Pérez Yuste, 1989).

En nuestra investigación hemos utilizado el estudio por encuesta con carácter transversal de carácter retrospectivo, ya que los datos que hemos recogido han sido en un solo momento temporal, por tanto, se trata del estudio en un determinado corte puntual en el tiempo (Buendía, 2010, Dwyer, 1983).

(4) En la cuarta fase se organiza la información obtenida, se establecen resultados, se discuten y se obtienen conclusiones.

En la siguiente página se expone el esquema de la investigación

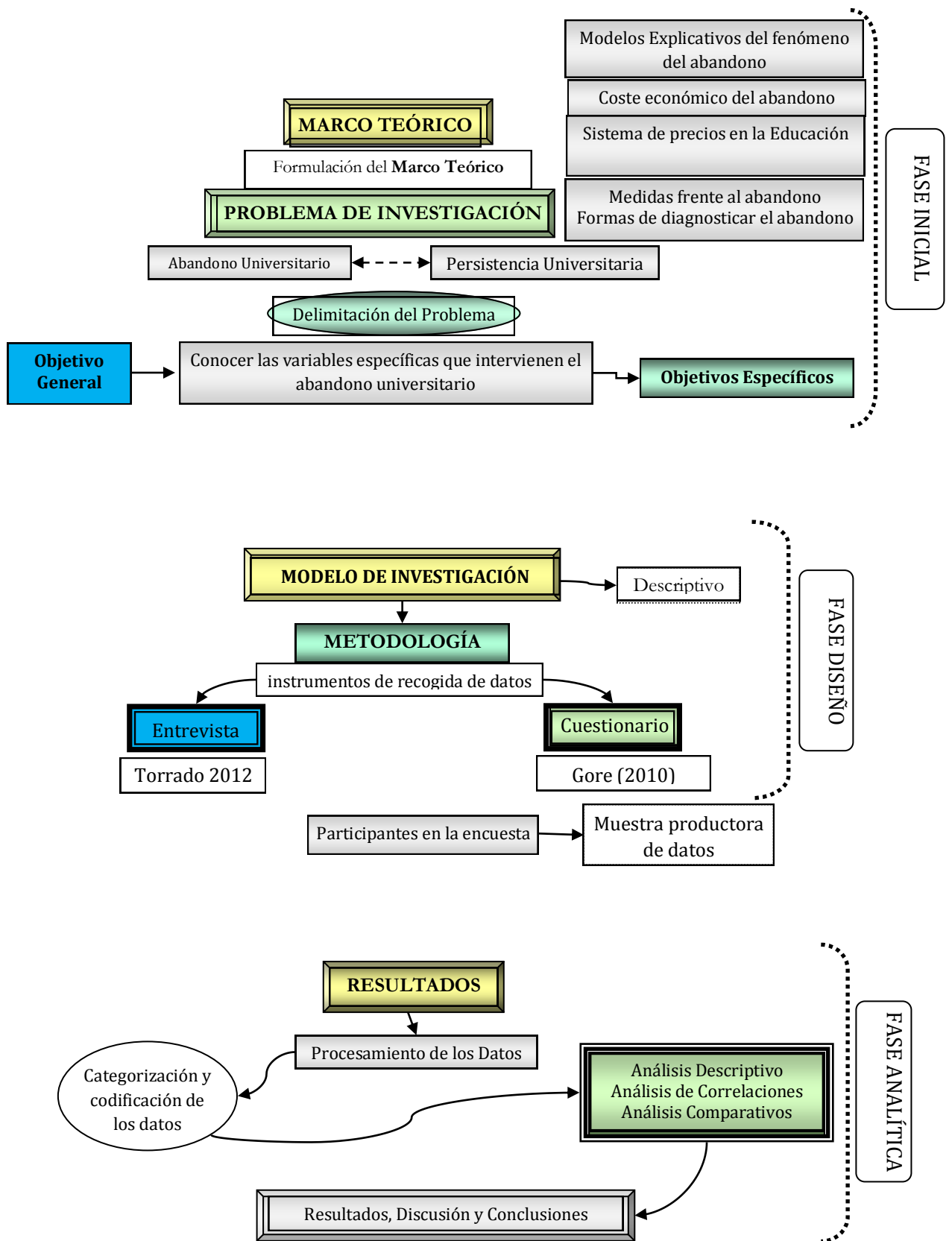


Gráfico 19: Esquema de investigación.

9.2. PARTICIPANTES

Conviene advertir que, dada la relativa novedad de la propuesta de investigación, la complejidad de su planteamiento y la dificultad para desarrollarla en este contexto universitario, resultaría arriesgado aglutinar los participantes de ambos métodos, cuantitativo y cualitativo, de forma conjunta.

Hemos diferenciado la población de esta investigación en función los instrumentos aplicados. Por un lado, las poblaciones objeto de estudio analizadas mediante una metodología cuantitativa y por otro, las poblaciones objeto de estudio analizadas mediante una metodología cualitativa.

9. 2.1. Muestra para la aplicación del cuestionario

Los estudiantes objeto de nuestro estudio pertenecen a La Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Es un centro docente universitario público perteneciente a la Universidad de Granada, dedicado a la docencia e investigación de los estudios relacionados con la Didáctica, la Pedagogía y la Educación. Se encuentra en el Campus Universitario de Cartuja.

Actualmente se imparten los siguientes estudios universitarios oficiales: Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía, además de varios Másteres que no son objeto de nuestro estudio. La Facultad de Ciencias de la Educación tiene matriculados 5445 estudiantes de Grado y Máster.

La población de esta investigación está compuesta por los 1060 estudiantes que iniciaron por primera vez en sus estudios universitarios durante el curso 2015/16 en las titulaciones en Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada a los que se les invitó a contestar nuestro cuestionario.

De ellos, 113 estudian en el primer curso de Grado de Pedagogía, 286 estudian primer curso de Grado de Educación Infantil, 539 estudian primer curso de Grado de Educación Primaria y 122 estudian primer curso de Grado de Educación Social.

La muestra productiva de la investigación la integran 338 sujetos que respondieron al cuestionario, el 31,89% de la población, como se muestra en la tabla 14, que fueron contactados, en su horario de clase, entre los grupos de estudiantes con actividad académica en el periodo de aplicación.

Tabla 14: Distribución de la Población y Muestra Productiva

Titulación	Población	Muestra Productiva
Pedagogía	113	36 (31,86%)
Ed. Infantil	286	145 (50,70%)
Ed. Primaria	539	97 (18%)
Ed. Social	122	60 (49,18%)
Total	1060	338 (31,89%)

La distribución por sexo y edad se presenta en la tabla. La muestra se distribuye en un 86,4% de mujeres y un 13,6% de varones. La edad de los participantes está en un intervalo entre 17 y 42 años, siendo la media de 20,5 años.

Tabla 15: Distribución por sexo y edad de la Muestra

Sexo	Mujer 292 (86,4%)		Varón 46 (13,6%)
Edad	Mínimo 17	Máximo 42	Media 20,5

Habitualmente, la encuesta recurre al muestreo siempre que la información que interese haga referencia a grandes poblaciones, en especial si se encuentran distantes y dispersos. En consecuencia, la encuesta necesita de las técnicas de muestreo para asegurar muestras que, siendo suficientes en cuanto al tamaño, resulten presuntamente significativas (García Hoz y Pérez Yuste, 1989). Por tanto, “la representatividad exige un determinado número de sujetos (tamaño) y la utilización de técnicas imparciales de muestreo” (García Hoz y Pérez Yuste, 1989, p.324). En este marco conceptual, especificamos que nuestra investigación forma parte de un muestreo probabilístico aleatorio por conglomerados.

Como hemos señalado anteriormente, nuestra muestra productiva está compuesta por 338 estudiantes, que representa el 31,89% de la población. A tenor de este porcentaje, podemos decir que la participación del 31,89% hace que el muestreo resulte estadísticamente representativo al superar el 30% mínimo exigido por la comunidad científica (García Hoz y Pérez Yuste, 1989, Sánchez, 2007).

Para confirmar la eficacia científica de nuestro muestreo y comprobar que estadísticamente es representativa, exponemos la fórmula general de poblaciones finitas según Morillas (2012, 17):

$$n = \frac{N\sigma^2 z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2 z^2}$$

N es el valor de la población, en este caso N = 1060.

Z α es el nivel estadístico de confianza en el cual se basa el muestreo, y queda determinado por la curva normal de Gauss. Aceptamos un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), así Z α es igual a 1,96.

σX es la cuasivarianza de la población, un valor que se le adjudica 0,5, siendo $\sigma X = 0,5$ (50%).

e es el error muestral admitido. Según la literatura científica debe estar entre el 3% y el 7% (Lohr, 1999), nosotros aceptamos un error muestral del 4,5% (0,045)

$$\square = \frac{1060 \cdot 1,96^2 \cdot 0,5^2}{1060 \cdot 0,045^2 + 1,96^2 \cdot 0,5^2} = \frac{1060 \cdot 3,8416 \cdot 0,25}{1060 \cdot 0,002025 + 3,8416 \cdot 0,25} = \frac{1018,024}{3,1069} = 327$$

Según el resultado obtenido, la muestra debe constituirse al menos por un mínimo de 327 estudiantes. Teniendo en cuenta que nuestra muestra está compuesta por 338, el 31,89% de la población, podemos decir que la muestra utilizada es representativa en términos estadísticos.

9.2.2. Participantes en las entrevistas

A continuación describimos los participantes de objeto de estudio utilizada en la metodología cualitativa. En este apartado, nuestra investigación forma parte de un muestreo intencional o de conveniencia, ya que es una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados debido a la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador.

Los requisitos que se utilizaron para la selección fueron:

- (a) Haber sido estudiante en alguna de las titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
- (b) Haber abandonado en los dos primeros años de la titulación universitario.
- (c) Durante el curso 2015/16 no haber renovado la matrícula para estudiar en el próximo curso académico y estar de baja como alumno en la base de datos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En este punto y para cumplir más exhaustivamente con los objetivos de la tesis era necesario realizar una entrevista para tener una visión más pormenorizada del fenómeno del abandono en la Facultad de Ciencias de la Educación. Exponemos una tabla con la información identificativa de los sujetos que fueron entrevistados durante el curso académico 2015/16

Tabla 16: Caracterización de los participantes en las entrevistas

Nombre	Sexo	Edad	Origen	Estudios Abandonados	Acceso a la Universidad	Decide Abandonar	Situación actual
Ángela	Mujer	22	Provincia de Jaén	Grado en Educación Infantil	Bachillerato	A finales del segundo semestre	Continúa estudiando el Grado de Educación Infantil en la Universidad de Jaén
Iris	Mujer	20	Provincia de Granada	Grado en Educación Social	Bachillerato	A mitad del segundo semestre	Estudia un Ciclo Formativo de Grado Superior
José	Varón	25	Provincia de Málaga	Grado en Educación Primaria	Formación Profesional	A mitad del segundo semestre	Realiza una actividad laboral remunerada
Laura	Mujer	19	Provincia de Granada	Grado en Educación Social	Bachillerato	A finales del segundo semestre	Realiza cursos de formación
Ramón	Varón	20	Provincia de Granada	Grado en Educación Primaria	Bachillerato	A mitad del segundo semestre	Realiza una actividad laboral remunerada
Ana	Mujer	21	Provincia de	Grado en Educación	Bachillerato	A mitad del segundo	Realiza cursos de

			Murcia	Primaria		semestre	formación
María	Mujer	19	Provincia de Jaén	Grado en Educación Primaria	Bachillerato	A mitad del segundo semestre	Realiza cursos de formación

Seleccionar la muestra con la que vamos a realizar las entrevistas es una parte relevante en una investigación, ya que se debe seleccionar a las personas más representativas y las que más información pueden aportar para analizar el tema objeto de estudio (García Hoz y Pérez Yuste, 1989, McMillan y Schumacher, 2012). En este tipo de muestras, muestra no probabilística, *“la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra”* (Hernández, Fernández y Baptista 2006, p.241). Por tanto, en nuestro caso, el muestro intencionado, *“se basa en el juicio del investigador para seleccionar los individuos que deben aparecer en la muestra”* (Moreno, 1990, p.88).

Analizar esta cuestión no es asunto fácil. En primer lugar, porque este escenario requiere de una definición del fenómeno del abandono que ahonde las distintas interpretaciones que engloba la concepciones de abandono (Rodríguez, 2014). En segundo lugar, por la importancia que adquiere el fenómeno del abandono en un contexto de crisis. Y en tercer lugar, por la consideración que los estudiantes con mayor cualificación pueden introducirse en el mercado laboral, por tanto, pueden darse casos de abandonos no definitivos (Pizarro-Barceló y Herrero-Montagud, 2016).

En este contexto de profundas consideraciones, seleccionamos siete entrevistados principalmente por cumplir los requisitos que anteriormente presentamos y por desempeñar dos condiciones básicas (Johns Hopkins University, 1996):

- (a) Adecuada por ajustarse a los objetivos de nuestra investigación.
- (b) Practicable, nos referimos si podemos realizar el estudio teniendo en cuenta la accesibilidad, pretensión de los sujetos encuestados, los costes económicos generados y el tiempo de estudio requerido para llevar a cabo el estudio.

Se han tenido en cuenta ciertas características que refuerzan la elección de los candidatos (León y Montero, 2004): (a) la idoneidad pues los sujetos deben adecuarse con la naturaleza del fenómeno del abandono; (b) la accesibilidad pues deben ser accesibles con el fin de obtener los datos que precisamos para el correcto desarrollo de la investigación; (c) la representatividad considerando que una muestra es representativa de la población cuando es un reflejo de ella, es decir cuando reúne las características principales de la población en relación con la variable en estudio.

9.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la realización de esta investigación se ha aplicado dos instrumentos. El primero de ellos, con el que se cubre el objetivo de conocer qué factores relacionados con el abandono tienen mayor poder de discriminación en los estudiantes, ha sido el cuestionario College Persistence Questionnaire CPQ V2. La primera versión fue elaborado y empleado por Davidson, Beck y Milligan (2009) para predecir el abandono universitario en los primeros años de estudios universitarios. Más tarde, Gore (2010) llevó a cabo la segunda versión del CPQ que es el que aquí empleamos y se presenta en el anexo 1.

El propósito general del cuestionario CPQ versión.2 es proporcionar al personal de la universidad información sobre: (a) identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar los

estudios universitarios, (b) conocer las causas que conllevan al estudiante universitario dejar sus estudios y (c) determinar las variables que mejor distinguen a los estudiantes que persistirán de los que no persistirán. El cuestionario consta de diez dimensiones: integración académica, motivación académica, eficacia académica, tensión financiera, integración social, estrés colegial, asesoramiento, compromiso de grado, compromiso institucional y conciencia escolástica. En el cuestionario se indaga sobre la identificación de variables que tienen un efecto prominente en las decisiones de persistencia y permite establecer diferencias entre titulaciones. Esta misma encuesta se ha aplicado a una muestra invitada, aceptando todos los invitados a realizar la encuesta, por lo que coincide con la muestra productiva.

Los Factores que mide el instrumento son:

- (1) Integración Académica
- (2) Tensión Financiera
- (3) Compromiso Institucional
- (4) Compromiso de Grado
- (5) Motivación Académica
- (6) Integración Social
- (7) Estrés Colegial
- (8) Convivencia Escolástica
- (9) Eficacia Académica
- (10) Asesoramiento

Este cuestionario ha sido sometido a un estudio de fiabilidad mediante el coeficiente α de Cronbach.

El coeficiente obtenido ha sido:

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,745	92

Atendiendo a la literatura las medidas fiables deben indicar un α de Cronbach igual o mayor a 0.70. para asegurar que el instrumento utilizado sea coherente (Hill y Lewicki, 2006, Sánchez Huete, 2007). Consideramos que el coeficiente obtenido, un 0,745 otorga al cuestionario una buena consistencia interna, del 74,5%. Por tanto, este porcentaje concede a nuestros resultados una buena fiabilidad.

Con el objetivo tener una mejor apreciación sobre la fiabilidad obtenida, los datos se sometieron a los coeficientes de Gruttman y de Spearman-Brown para longitudes iguales y desiguales (García Hoz y Pérez Yuste, 1989).

El grado de fiabilidad desde la prueba de las Dos Mitades, a través del estadístico de α de Cronbach ha obtenido el siguiente resultado:

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,746
		N de elementos	46 ^a
	Parte 2	Valor	,736
		N de elementos	46 ^b
N total de elementos			92
Correlación entre formularios			,580
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,734
	Longitud desigual		,734
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,725

A través de los datos obtenidos, podemos comprobar que el coeficiente de Spearman Brown es 0,734 y el alfa de Cronbach de la primera mitad (compuesta por los ítems 1 a 46) es de 0,746 y para la segunda mitad (los 46 ítems restantes) es de 0,736. Todos estos indicadores nos vuelven a confirmar que el instrumento que hemos utilizado es fiable para desarrollar nuestra investigación.

El segundo instrumento utilizado fue una entrevista biográfico narrativa que fue aplicada a siete alumnos que habían abandonado los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, para conocer en profundidad las causas del abandono y la perspectiva de este fenómeno que mantienen los sujetos protagonistas. El guión de entrevista se presenta en el anexo 2.

9.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos procedentes de la aplicación del cuestionario han sido procesados en Excel para ser trasladados al programa de análisis estadístico SPSS versión 20 con licencia para la Universidad de Granada. Los datos han sido sometidos a análisis descriptivo general y análisis de correlaciones bidireccionales.

Los datos cualitativos procedentes de las entrevistas han sido transcritos y procesados en Word para, posteriormente, ser sometidos a análisis de contenido elaborando un instrumento de categorización que se muestra en el anexo 3. El instrumento de categorización agrupa las categorías direccionales encontradas en 11 dimensiones. Con los datos cualitativos se han elaborado representaciones gráficas de las trayectorias dbiográficas de los sujetos entrevistados, biogramas, así como un informe narrativo cruzado ordenado por las dimensiones establecidas. Finalmente se ha procedido a realizar un análisis de minimización siguiendo la lógica del programa AQAD de análisis de datos cualitativos.

10. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

10.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Ítem V3

Comenzamos nuestro comentario de resultados con el ítem V3 destinado a conocer el número de horas que pasa un estudiante en la Facultad a la semana. El análisis de frecuencias de respuesta ha sido desigual.

Tabla 16: ¿Aproximadamente cuántas horas pasas en tu Facultad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Más de 30 horas	14	4,1	4,1	4,1
	21-30 horas	50	14,8	14,8	18,9
	11-20 horas	147	43,5	43,5	62,4
	1-10 horas	126	37,3	37,3	99,7
	0 horas	1	,3	,3	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Por lo que se refiere al número de horas que pasan los alumnos de primer curso de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, el 43,5% de la muestra pasa entre 11 y 20 horas en la Facultad. A su vez, el porcentaje de estudiantes que pasan entre 1 y 10 horas en la Facultad es del 37,3%. Esto provoca que, la franja de horas que pasan la mayoría de los estudiantes de primer curso de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación en su institución se sitúe entre una hora y veinte horas. En cambio, los alumnos que más tiempo pasan, más de treinta horas en su Facultad, es de tan sólo 4,1%.

Ítem V4

Con esta variable se pretende conocer el tipo de residencia de los estudiantes. Es una variable que permite visualizar, a modo de representación, el porcentaje de alumnos que destinan gran parte de su presupuesto al pago del alquiler. Presuponiendo que la mayoría de estudiantes que viven en un piso de alquiler lo hacen compartiendo gastos con el resto de aquilinos de la vivienda.

Tabla 17: ¿En qué tipo de residencia estás viviendo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En un piso alquilado	182	53,8	53,8	53,8
	En casa de un pariente	10	3,0	3,0	56,8
	En una residencia universitaria	17	5,0	5,0	61,8
	En casa de tus padres	115	34,0	34,0	95,9
	En un hostel o pensión	14	4,1	4,1	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En general, se puede observar como más de la mitad de los estudiantes vivieron en un piso de alquiler durante su primer curso académico, el 53,8%, lo cual ya de por sí, es, sin duda, un dato que no nos sorprende por la procedencia de los estudiantes de la Universidad de Granada, es sin duda una de las universidades que mayor alumnos recibe de otras provincias. Sin embargo, y a tenor de lo dicho anteriormente, los estudiantes que viven en casa de un pariente son muy pocos, con tan sólo diez estudiantes, cuya representatividad es del 3%.

Ítem V5

Esta variable pretende conocer la situación civil de los estudiantes así como la posible paternidad/maternidad. Así, los datos obtenidos están reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 18: ¿Cuál es tu situación actual?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Soltero/a con hijos/as	3	,9	,9	,9
	Soltero/a sin hijos/as	332	98,2	98,2	99,1
	Casado/a con hijos/as	3	,9	,9	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En lo concerniente a esta cuestión particular, se obtiene evidencia que la mayoría de encuestados, el 98,2%, representado por 332 estudiantes, está soltero y sin hijos. Por otro lado, un leve 0,9% de los encuestados, representado por 3 estudiantes, declara estar soltero y con hijos, al igual que un 0,9% de encuestados dicen estar casados.

No es de extrañar este tipo de resultados dado que, como viene reflejando los distintos informes de la Universidad de Granada, la mayoría de estudiantes son solteros/as y sin hijos/as. Asimismo, nuestros datos coinciden con dicha tendencia en tanto que los estudiantes de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación están solteros y sin hijos/as, llegando a representar el 98,2%.

Ítem V6

El análisis de esta variable pretende conocer el nivel más alto de educación de la madre. Por tanto, los datos obtenidos están reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 19: ¿Cuál es el nivel más alto de educación que obtuvo tu madre?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Doctorado	5	1,5	1,5	1,5
	Máster	4	1,2	1,2	2,7
	Grado Universitario o Licenciatura	45	13,3	13,3	16,0
	Bachillerato	46	13,6	13,6	29,6
	Formación Profesional	63	18,6	18,6	48,2
	Título de la ESO o similar	90	26,6	26,6	74,9
	Educación Secundaria sin lograr el título	30	8,9	8,9	83,7

Educación Primaria	55	16,3	16,3	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Se aprecia, a tenor de los resultados expuestos, que el nivel más alto de estudios alcanzado por las madres de los estudiantes es el título de la ESO o similar, que en algunos casos correspondería al título de la EGB. Los datos se reparten de manera muy proporcionada entre los diferentes niveles de estudios de la madre. El 26,6% de los encuestados, 90 estudiantes, declara que el nivel más alto de estudios de la madre es el título de la ESO. Un 18,6% de los encuestados, 63 estudiantes, especifican que el nivel de estudios de la madre es una especialidad de la Formación Profesional. El 13,6% de los encuestados, 46 estudiantes, declara que su madre tiene el título de Bachillerato. Datos parecidos tienen el grupo de estudiantes cuya madre tiene un título Universitario, representando el 13,3% de los encuestados. Un 1,2% de los encuestados, expresa que su madre tiene un Máster, mientras que un 1,5% de los encuestados indican que su madre tiene un Doctorado. Un 8,9% de los encuestados, 30 estudiantes, dice que su madre no logró obtener el título de Educación Secundaria, mientras que el 16,3% de los encuestados, 55 estudiantes, declara que su madre sólo tiene el título de Educación Primaria.

Ítem V7

Esta variable trata de conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre el número de alumnos que hay en su clase. En ese sentido, el análisis de las frecuencias de respuesta consideradas al mismo es muy clarificador:

Tabla 20: ¿Cuántos estudiantes hay en tu clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Entre 51 y 100 estudiantes	319	94,4	94,4	94,4
	Entre 26 y 50 estudiantes	18	5,3	5,3	99,7
	Menos de 25 estudiantes	1	,3	,3	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En lo que se refiere al número de estudiantes que hay en clase, podemos observar que la mayoría de estudiantes (94,4%) consideran que en las aulas suelen estar compuestas entre cincuenta y uno y cien alumnos por aula. Esto provoca que, estudios como los de Tejedor y García-Valcárcel (2007) expliquen que entre las incidencias de las variables institucionales que influye en el bajo rendimiento del alumno se encuentra la masificación de las aulas. En este caso, además, se da el hecho de que sólo un estudiante opina que en sus clases hay menos de 25 estudiantes.

Ítem V8

La finalidad principal de esta variable radica en describir el interés del estudiante por la Universidad donde estudia. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 21: De las siguientes opciones, ¿cuál describe mejor tu interés por la Universidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Conseguir un Máster o Doctorado	120	35,5	35,5	35,5
	Lograr el título de Grado	214	63,3	63,3	98,8
	Cambiar de carrera	4	1,2	1,2	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En lo concerniente a esta cuestión particular, existe discrepancia de intereses entre los estudiantes, pues tan sólo el 1,2%, representado por 4 estudiantes, considera que tiene pensado cambiar de carrera, mientras que el 63,3% de la muestra, representado por 214 estudiantes, tiene interés en lograr el título de Grado, así como el 35,5% de la muestra, representado por 120 estudiantes, tiene interés en hacer un Máster o Doctorado.

Ítem V9

Con esta variable se quiere conocer si los encuestados reciben beca para estudiar, con independencia si ha sido concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia o por la Universidad de Granada.

Tabla 22: ¿Recibes beca de estudios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	127	37,6	37,6	37,6
	Si	211	62,4	62,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

A la vista de los resultados conseguidos, se puede destacar que el 62,4% de la muestra, representada por 211 encuestados, reciben algún tipo de beca, en tanto que, como contrapunto, el 37,6% de los encuestados no ha recibido ningún tipo de beca.

Ítem V10

Con esta variable se pretende particularmente averiguar qué factores habían influido más en la decisión de entrar en la Universidad de Granada. Los resultados alcanzados pueden observarse en la siguiente tabla de frecuencias:

Tabla 23: ¿Qué te ha influido más en la decisión de entrar en esta Universidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Su ubicación en la ciudad de Granada	126	37,3	37,3	37,3
	Su programa deportivo	2	,6	,6	37,9
	Su programa académico	180	53,3	53,3	91,1
	Mis amigos/as	30	8,9	8,9	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En efecto, el 53,3% de la muestra considera que le ha influido el programa académico para matricularse en un Grado ofertado por la Universidad de Granada. Simultáneamente, el 37,3% de la muestra considera que la ubicación de la ciudad de Granada ha sido lo más

influyente para estudiar en su Universidad. Por el contrario, sólo 2 encuestados, un 0,6% de la muestra opina que lo más influyente para matricularse en la Universidad ha sido el programa deportivo. El 8,9% de la muestra indica que lo más influyente para matricularse ha sido el grupo de amigos.

Ítem V11

Asumidos los porcentajes de los factores que más influyen en la decisión de entrar en la Universidad de Granada, presentamos la siguiente variable que describe las frecuencias absolutas y relativas sobre el grado de interés del estudiante en la información y el conocimiento que se presenta y discute en clase durante las clases. A continuación se expresa los siguientes resultados:

Tabla 24: ¿Cómo estás de interesado/a en la información y el conocimiento que se presenta y discute en las clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy desinteresado/a	2	,6	,6	,6
	Algo desinteresado/a	5	1,5	1,5	2,1
	Neutral	30	8,9	8,9	10,9
	Algo interesado/a	107	31,7	31,7	42,6
	Muy interesado/a	194	57,4	57,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

De acuerdo con los datos obtenidos de esta variable, se observa que la respuesta que está avalada por un mayor número de estudiantes (57,4%), representados por 195 encuestados, considera que están muy interesados en la información y conocimiento que se presenta y discute en las clases, valores muy alejados al compararlos con aquellos encuestados (0,6%), representados por 2 encuestados, que opinan que están muy desinteresados. 30 estudiantes, que representan el 8,9% de la muestra, indican que son neutrales a la hora de valorar el interés de la información y conocimiento que se presenta en las clases. El 31,7% de la muestra, representada por 107 encuestados, opina que está algo interesado en el conocimiento que se presenta en clase, mientras que el 1,5% de la muestra, representada por 5 encuestados, dice estar algo desinteresado.

Ítem V12

Con esta variable se intenta conocer la impresión que tienen los estudiantes sobre sus compañeros de clase. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta tras el oportuno escrutinio proyecta al respecto los datos siguientes:

Tabla 25: ¿Cuál es la impresión general que tienes sobre tus compañeros y compañeras de clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy desfavorable	1	,3	,3	,3
	Desfavorable	8	2,4	2,4	2,7
	Neutral	68	20,1	20,1	22,8
	Favorable	196	58,0	58,0	80,8

Muy favorable	65	19,2	19,2	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Tal y como se puede observar en la tabla 25, los estudiantes de Grado ante la valoración de la impresión general de sus compañeros de clase, valoran de forma mayoritaria la opción favorable (58%). No en vano, tanto las valoraciones de sus compañeros que consideran que sus impresiones son neutrales (20,1%) así como muy favorables (19,2%) representan a gran parte de los encuestados pero no iguala a la opción más elegida, que es favorable, representada con 196 registros.

Ítem V13

Ítem destinado a conocer el grado de ánimo y apoyo familiar que recibe el estudiante para obtener un título universitario. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta expone, a este respecto, los resultados que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 26: ¿Cómo es el ánimo y apoyo familiar que recibes para alcanzar un título universitario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ningún apoyo	3	,9	,9	,9
	Poco apoyo	5	1,5	1,5	2,4
	Neutral	15	4,4	4,4	6,8
	Algo de apoyo	44	13,0	13,0	19,8
	Mucho apoyo	271	80,2	80,2	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

La importancia que tiene el apoyo familiar en el estudiante para conseguir un título universitario resulta poco cuestionable (Cabrera, Nora y Castañeda, 1996) y más cuando observamos que el 80,2% de los encuestados consideran que reciben mucho apoyo de sus familiares. Del resto de los encuestados, el 13% cree que recibe algo de apoyo de sus familiares, el 1,5% opina que recibe poco apoyo familiar y, en un porcentaje aún menor inferior, menos del 1% (0,9%) indica que no recibe ningún apoyo.

Ítem V14

Como el propio enunciado indica, esta variable pretende averiguar el nivel de estrés del estudiante cuando asiste a las clases. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 27: ¿Qué nivel de estrés experimentas cuando asistes a tus clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de estrés	25	7,4	7,4	7,4
	Poco estrés	55	16,3	16,3	23,7
	Neutral	85	25,1	25,1	48,8
	Algo de estrés	133	39,3	39,3	88,2
	Mucho estrés	40	11,8	11,8	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como puede observarse en la tabla 27, aquí el nivel de estrés de los encuestados cuando asisten a sus clases se encuentran, posiblemente, algo divididas, aunque se aprecia una clara mayoría de encuestados que reconocen tener algo de estrés en la clases (39,3%), seguida por aquellos que consideran algo ecuánime el estrés experimentado (25,1%) en clase. Como casos extremos, 40 encuestados, el 11,8% de la muestra, afirman experimentar mucho estrés cuando asisten a las clases. Tan sólo 25 encuestados, un 16,3% afirman tener poco estrés, seguido de los encuestados que opinan no tienen nada de estrés cuando asisten a las clases.

Tal y como se puede observar en la tabla 211, podemos considerar que los encuestados pueden tener un estrés académico normal, ya que la consideración de tener mucho estrés sólo representa un 11,8%, 40 encuestados de la muestra productiva.

Ítem V15

Con esta pregunta se pretende averiguar la facilidad que tienen los estudiantes de Grado en obtener respuestas a preguntas que se hacen sobre asuntos de su propia formación. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta expone, a este respecto, los resultados que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 28: ¿En tu Facultad es fácil obtener respuestas a las preguntas que te haces sobre asuntos relacionados con tu propia formación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy difícil	4	1,2	1,2	1,2
	Difícil	33	9,8	9,8	10,9
	Neutral	110	32,5	32,5	43,5
	Fácil	165	48,8	48,8	92,3
	Muy fácil	26	7,7	7,7	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como ocurre en el ítem anterior, también la muestra encuestada se agrupa en dos grupos mayoritarios. Por un lado, los estudiantes encuestados creen que es fácil obtener respuestas ante asuntos relacionados con la formación, con un 48,8% de la muestra, representado por 165 estudiantes, muy próximo a la mitad de los encuestados. Y por otro, por el grupo de encuestados que consideran que es neutro (32,5%) encontrar respuesta a las preguntas sobre su propia formación. Como puede suceder en cualquier variable, el 1,2% de la muestra, representado por 4 encuestados, piensa que es muy difícil obtener respuestas sobre su propia información. Desde la óptica de esta variable, existe consenso en considerar que la calidad del profesorado constituye una diferencia significativa en el aprendizaje del estudiante y la eficacia global de las instituciones educativas en ofrecer respuestas educativas a los estudiantes (Fernández Cruz, 2015).

Ítem V16

Ítem destinado a conocer el grado de entusiasmo de tareas académicas que tiene el estudiante. En este proceso, el análisis de frecuencias de respuesta ha sido desigual:

Tabla 29: ¿Te entusiasma la realización de tareas académicas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	7	2,1	2,1	2,1
	Poco	32	9,5	9,5	11,5
	Neutral	53	15,7	15,7	27,2
	Algo	179	53,0	53,0	80,2
	Mucho	67	19,8	19,8	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En esta pregunta en concreto y, tal y como se muestra en la tabla 29, las opiniones se agrupan principalmente entorno a una opinión, entre aquellos encuestados cuya opinión consideran que tiene algo de entusiasmo por realizar tareas académicas, que son 179 encuestados, siendo el 53% de la muestra. La siguiente opción más valorada, la valoración de que les entusiasma mucho la realización de tareas académicas representa el 19,8% de la muestra, un valor cercano a los que creen que tienen un entusiasmo neutral, con un 15,7%. Por el contrario, los encuestados que consideran que no tienen entusiasmo por la realización de tareas llegan a un 2,1%, valor débil si consideramos que la muestra productiva está compuesta por 338 encuestados.

Ítem V17

Precisamente y, a tenor del último ítem analizado, aparece esta variable, que busca conocer la frecuencia con que un estudiante se olvida de realizar las tareas académicas que son importantes. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 30: ¿Con qué frecuencia te olvidas de realizar las tareas académicas que son importantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	104	30,8	30,8	30,8
	Raramente	180	53,3	53,3	84,0
	Neutral	32	9,5	9,5	93,5
	A menudo	16	4,7	4,7	98,2
	Muy a menudo	6	1,8	1,8	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tras la observación de la tabla 30, no dejan duda, la mayoría de encuestados suelen realizar las tareas académicas. Así, de los 338 encuestados, 180 opinan que raramente olvidan realizar las tareas, llegando a representar el 53,3% de la muestra. En la misma línea se encuentran aquellos encuestados que dicen no haber olvidado hacer las tareas, siendo el 30,8% de los encuestados. Sin embargo, y considerando la importancia que tiene el seguimiento académico diario en el rendimiento académico (Fernández Cruz, 2015), sólo 6 encuestados, es decir, el 1,8% de la muestra indica que de forma muy a menudo suele olvidar realizar las tareas académicas.

Ítem V18

Esta variable está destinada a saber cuál es el grado de consideración de los estudiantes al valorar su Facultad como la más adecuada para ellos. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta ha puesto de manifiesto los siguientes datos:

Tabla 31: ¿Hasta qué punto consideras que estás estudiando en la Facultad más adecuada para ti?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	3	,9	,9	,9
	Poco	8	2,4	2,4	3,3
	Neutral	26	7,7	7,7	10,9
	Algo	107	31,7	31,7	42,6
	Mucho	194	57,4	57,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como podemos observar en la tabla 31, la mayoría de los encuestados consideran que están estudiando en la Facultad más adecuadas para ellos, este grupo de encuestados se dividen a la vez en dos, por una lado, los encuestados que creen estar muy de acuerdo en estar estudiando en la Facultad más apropiada para ellos, con un 57,4% de la muestra, avalando este dato 194 encuestados de los 338 de la muestra productiva. Por otro lado, el segundo grupo más valorado son los encuestados que creen estar algo de acuerdo con la opinión de estar estudiando en la Facultad más adecuada para ellos, con un 31,7%, mientras que, del resto de la muestra de encuestados, sólo un 2,4% opina que la Facultad es poco adecuada, y casi 1% afirma que no es la Facultad más adecuada para estudiar sus estudios de Grado.

Ítem V19

El análisis de esta variable pretende saber el grado de preocupación del estudiante por disponer de suficiente dinero para satisfacer sus necesidades básicas. Por tanto, los datos obtenidos están reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 32: ¿En tu vida diaria con qué frecuencia te preocupas por disponer de suficiente dinero para satisfacer tus necesidades básicas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	5	1,5	1,5	1,5
	En raras ocasiones	23	6,8	6,8	8,3
	Neutral	40	11,8	11,8	20,1
	A menudo	136	40,2	40,2	60,4
	Muy a menudo	134	39,6	39,6	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En la tabla 32 aparecen los datos referidos al grado de preocupación por disponer de suficiente dinero. Las opiniones se reparten de manera desproporcionada entre los diferentes grados de frecuencia, aunque podemos destacar que 270 estudiantes, un 79,6% de la muestra, dicen estar preocupados a menudo o muy a menudo, en tanto que sólo 28 estudiantes, un 8,3% de la muestra, lo piensa en raras ocasiones o nunca.

Ítem V20

Esta pregunta intenta averiguar, en particular, cuál es el grado de confianza de los estudiantes en lograr el Grado que están estudiando en la Facultad de Ciencias de la

Educación. En este sentido, los resultados expuestos por el análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que a continuación exponemos:

Tabla 33: ¿Qué confianza tienes de lograr el Grado que estás estudiando?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poca	4	1,2	1,2	1,2
	Neutral	11	3,3	3,3	4,4
	Alguna	69	20,4	20,4	24,9
	Mucha	254	75,1	75,1	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

El grado de confianza que tienen los estudiantes de alcanzar su título universitario es de mucha confianza ya que, tal y como muestra la tabla 33, tan sólo 4 encuestados, el 1,2% de la muestra, considera que tiene poca confianza en lograr el Grado que está estudiando. Por el contrario, el 20,4% de la muestra, representado por 69 estudiantes, opina que tiene confianza en lograr el Grado que está estudiando. El 75% de la muestra, representado por 254 estudiantes, indica que tienen mucha confianza en lograr el título universitario que están estudiando, mientras que el 3,3% considera ecuánime el logro del título universitario.

Ítem V21

Esta variable persigue averiguar si los estudiantes estarían dispuestos a dedicarle un tiempo adicional al estudio de las materias que requieren un tiempo de dedicación mayor que otras. Para la interpretación de esta variable, los resultados obtenidos por el análisis de frecuencias se exponen a continuación:

Tabla 34: Algunas materias requieren un tiempo de dedicación mayor que otras ¿Cuánto tiempo adicional estás dispuesto a dedicar al estudio de estas materias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ningún tiempo extra	1	,3	,3	,3
	Un poco de tiempo extra	17	5,0	5,0	5,3
	Neutral	45	13,3	13,3	18,6
	Bastante tiempo extra	232	68,6	68,6	87,3
	Mucho tiempo extra	43	12,7	12,7	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

La disponibilidad del estudiante en dedicar mayor tiempo a las materias que requieren un tiempo adicional puede observarse en la tabla 34, tan sólo un encuestado, el 0,3% de la muestra opina que no dedicaría ningún tiempo extra. Este resultado, nos permite obtener evidencia de que gran parte de los encuestados (81,3%) dedicarían mucho o bastante tiempo extra a aquellas materias que lo requieran.

Ítem V22

En esta variable se pretende saber cuál es la respuesta de un estudiante ante una situación desagradable. En esta dirección, los resultados obtenidos tras el recuento de frecuencias de respuesta son los siguientes:

Tabla 35: ¿Cuándo estás con compañeros y compañeras desagradables, tú eres cortés con ellos/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	13	3,8	3,8	3,8
	Casi nunca	36	10,7	10,7	14,5
	Neutral	79	23,4	23,4	37,9
	A veces	117	34,6	34,6	72,5
	Siempre	93	27,5	27,5	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tabla 219.

Como podemos observar en la tabla 35, las opiniones se reparten de forma muy proporcionada entre los diferentes grados de cortesía, podemos observar que 117 encuestados, el 34,6% de la muestra, opinan que a veces son cortés con compañeros que son desagradables, y el 27,5% consideran que son siempre cortés con compañeros desagradables. El 23,4% se declara neutral ante una situación desagradable. Sin embargo, 36 encuestados, el 10,7% de la muestra, dice que casi nunca es cortés con compañeros desagradables, y un 3,8% señala que nunca es cortés ante una situación similar como la anteriormente descrita.

Ítem V23

La finalidad principal de esta variable radica en conocer el grado de satisfacción con la calidad de la formación que están recibiendo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En este sentido, los resultados expuestos por el análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que a continuación exponemos:

Tabla 36: ¿Cómo estás de satisfecho/a con la calidad de la formación que estás recibiendo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	,6	,6	,6
	Poco	13	3,8	3,8	4,4
	Neutral	44	13,0	13,0	17,5
	Algo	168	49,7	49,7	67,2
	Mucho	111	32,8	32,8	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

La respuesta de los encuestados a este ítem, estudiantes de primer curso de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, opinan que están satisfechos con la calidad de la formación recibida, observando que un 82,5% de estudiantes se declaran algo satisfechos o muy satisfechos, en tanto que sólo un 4,4% opinan que están poco o nada satisfechos. Así, podemos observar que existen más de 78 puntos de diferencia a favor de la satisfacción de la calidad de la formación recibida.

Ítem V24

Esta variable trata de saber cómo influye en el alumno el aprendizaje, crecimiento y madurez personal el contacto con sus compañeros. En ese sentido, el análisis de las frecuencias de respuesta consideradas al mismo viene expuesto en la siguiente tabla:

Tabla 37: ¿Cómo influye en tu aprendizaje, crecimiento y madurez personal el contacto con tus compañeros y compañeras de clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	1,5	1,5	1,5
	Poco	19	5,6	5,6	7,1
	Neutral	31	9,2	9,2	16,3
	Algo	128	37,9	37,9	54,1
	Mucho	155	45,9	45,9	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Se observa, a tenor de los datos de la tabla 37, que los encuestados opinan que el contacto con sus compañeros influye de forma positiva en su aprendizaje, crecimiento y madurez personal. Asimismo, un 45,9% de encuestados dicen influirles mucho el contacto con sus compañeros, así como el 37,9% considera que le ha influido algo. En cuanto a las opiniones negativas, el 5,6% opina que le influye poco en su aprendizaje, crecimiento y madurez personal el contacto con sus compañeros, junto con un 1,5% que dice no influirle nada.

En este contexto y a tenor de la variable estudiada, podemos considerar los trabajos que han realizado autores como Denigri, Opazo y Martínez (2007) y Navas, Soriano y Holgado (2013) que muestran cómo las relaciones que se producen entre compañeros de clase influye en el aprendizaje cooperativo y en el desarrollo del autoconcepto y maduración del estudiante.

Ítem V25

La finalidad principal de esta variable radica en describir el interés del estudiante por la Universidad donde estudia. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 38: ¿Te resulta difícil costearte los gastos que suponen tus estudios universitarios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	14	4,1	4,1	4,1
	Poco	21	6,2	6,2	10,4
	Neutral	49	14,5	14,5	24,9
	Algo	137	40,5	40,5	65,4
	Mucho	117	34,6	34,6	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 38, las opiniones de los encuestados se reparten de manera poco proporcionada entre los diferentes grados confirmatorios de la dificultad que tienen los estudiantes de costearse los gastos derivados de los estudios universitarios, aunque podemos observar que un 75,1%, de estudiantes declaran que tienen dificultades para costearse los gastos, en tanto que un 10,3% opinan que no tienen poco o ninguna dificultad de costearse los gastos, lo que significa más de 64 puntos de diferencia.

Ítem V26

Con esta variable se quiere conocer si los encuestados reciben beca para estudiar, con independencia si ha sido concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia o por la Universidad de Granada. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 39: ¿Cómo estás en este momento de dispuesto/a a realizar una actividad académica que se te proponga para las próximas 24 horas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada dispuesto/a	9	2,7	2,7	2,7
	Poco dispuesto/a	40	11,8	11,8	14,5
	Neutral	54	16,0	16,0	30,5
	Algo dispuesto/a	144	42,6	42,6	73,1
	Muy dispuesto/a	91	26,9	26,9	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como puede observarse en tabla 39, el 42,6% de la muestra, representado por 144 estudiantes, dice que están algo dispuestos a realizar una actividad académica durante las próximos 24 horas. El 26,9% de la muestra, representado por 91 encuestados, indica que está muy dispuesto a realizar una actividad. El 16% de la muestra, representada por 54 encuestados, muestra imparcialidad ante la disponibilidad de realizar una actividad académica. Por el contrario, el 11,8% de la muestra, representada por 40 encuestados, dice que están poco dispuestos a realizar una tarea, y un 2,7% de la muestra, al frente de 9 encuestados, señala que no está dispuesto a realizar ninguna tarea académica.

Ítem V27

Mediante esta variable se pretende conocer el grado de compromiso del estudiante por obtener una titulación universitaria ya sea en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada o en otra. Los resultados del análisis descriptivo de las frecuencias de respuesta de la muestra de los encuestados en la investigación son los siguientes:

Tabla 40: ¿Qué grado de compromiso tienes para obtener una titulación universitaria en esta o en otra Facultad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguno	1	,3	,3	,3
	Poco	1	,3	,3	,6
	Neutral	14	4,1	4,1	4,7
	Alguno	48	14,2	14,2	18,9
	Mucho	274	81,1	81,1	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como puede observarse en la tabla 40, las respuestas obtenidas presentan una distribución poco normalizada pues, más de la mitad (95,3%) consideran que tienen compromiso para obtener una titulación universitario, en tanto que sólo 1 encuestado, el

0,3% de maestra, dice que no tiene ningún compromiso. Estos últimos datos se repiten pero para aquellos encuestados que tienen poco compromiso.

Ítem V28

Con esta variable se pretende particularmente averiguar cuánta presión tienen los estudiantes cuando tienen que cumplir una serie de plazos para realizar unas tareas académicas. Los resultados alcanzados pueden observarse en la siguiente tabla de frecuencias:

Tabla 41: ¿Cuánta presión tienes cuando tienes que cumplir los plazos de las tareas académicas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguna presión	2	,6	,6	,6
	Poca presión	17	5,0	5,0	5,6
	Neutral	18	5,3	5,3	10,9
	Alguna presión	154	45,6	45,6	56,5
	Muchas presión	147	43,5	43,5	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

A la vista de los resultados de la tabla 41, se obtiene evidencia de que gran parte de los estudiantes encuestados tienen presión por cumplir los plazos de las tareas académicas, en tanto que, para comenzar, el 43,5% de la muestra dice tener mucha presión, al igual que el grupo de estudiante que dicen tener alguna presión (45,6%), en tanto que el 5% indica tener poca presión y un exiguo 0,6% señala no tener ninguna presión.

Ítem V29

Asumimos los porcentajes del Grado de satisfacción de los estudiantes con la orientación académica que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación. A continuación se expresa los siguientes resultados:

Tabla 42: ¿Cómo estás de satisfecho/a con la orientación académica que se te da en esta Facultad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada satisfecho/a	11	3,3	3,3	3,3
	Poco satisfecho/a	36	10,7	10,7	13,9
	Neutral	77	22,8	22,8	36,7
	Algo satisfecho/a	148	43,8	43,8	80,5
	Muy satisfecho/a	66	19,5	19,5	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como podemos observar en la tabla 42, las opiniones respecto al grado de satisfacción con la orientación académica se reparten de forma muy compensada entre los diferentes grados de satisfacción. Podemos observar que 148 encuestados, el 43,8% de la muestra indica estar algo satisfecho con la orientación académica, continuación del 19,5% que dicen estar muy satisfechos, seguida de un 22,8% que se pronuncia con imparcialidad ante

la misma. El grupo de estudiantes que dice estar poco o nada satisfecho con la orientación representa el 14% de los encuestados.

Ítem V30

Con esta variable se intenta conocer si los estudiantes entienden las preguntas que realiza el profesor en clase. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta tras el oportuno escrutinio proyecta al respecto los datos siguientes:

Tabla 43: ¿Generalmente entiendes las preguntas que los profesores realizan en clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	12	3,6	3,6	3,6
	Neutral	23	6,8	6,8	10,4
	A veces	234	69,2	69,2	79,6
	Siempre	69	20,4	20,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como puede observarse en la tabla 43, los estudiantes de Grado, ante la valoración de la comprensión de las preguntas realizados por los profesores, valoran de forma mayoritaria la opción afirmadora (89,6%). No obstante, según los datos frecuencias de la tabla, tan sólo un 3,6% de los estudiantes casi nunca entienden las preguntas del profesor.

Ítem V31

Ítem destinado a saber la frecuencia con que los estudiantes entregan los trabajos fuera de plazo. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta expone, a este respecto, los resultados que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 44: ¿Con qué frecuencia entregas los trabajos fuera de plazo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	233	68,9	68,9	68,9
	Casi nunca	79	23,4	23,4	92,3
	Neutral	3	,9	,9	93,2
	A veces	14	4,1	4,1	97,3
	Siempre	9	2,7	2,7	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Al estudiar esta variable con los datos del ítem V28, se obtiene evidencia de que, en base a la opinión de los estudiantes, éstos entregan en su plazo los trabajos (68,9%), seguido de aquellos que casi nunca entregan los trabajos fuera de plazo (23,4%). El 0,9% de la muestra, representado por 3 estudiantes, indica imparcialidad ante la entrega de trabajos fuera de plazos. EL 4,1% de los encuestados, representado por 14 estudiantes, comenta que a veces entrega los trabajos fuera de plazo, mientras que el 2,7% de los encuestados, 9 estudiantes, señala que siempre entrega los trabajos fuera de plazo.

Ítem V32

Como el propio enunciado indica, esta variable pretende averiguar las veces que el estudiante ha pensado en dejar los estudios. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 45: ¿Cuántas veces has pensado en dejar los estudios que sigues en esta Facultad (por matricularte en otra Facultad, por salir al mundo laboral o por otras razones)?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	173	51,2	51,2	51,2
	Pocas veces	59	17,5	17,5	68,6
	Neutral	14	4,1	4,1	72,8
	Algunas veces	66	19,5	19,5	92,3
	Muchas veces	26	7,7	7,7	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como puede observarse en la tabla 45, aquí la frecuencia con la que el estudiante ha pensado en dejar los estudios se observa algo fraccionada, aunque se aprecia una clara mayoría de encuestados que dicen no haber pensado nunca en abandonar los estudios (51,2%), seguida por aquellos estudiantes que pocas veces han barajado la posibilidad de abandonar (17,5%). En el sentido opuesto, 66 estudiantes, el 19,5% de la muestra afirma que algunas veces ha pensado en abandonar los estudios, y 26 estudiantes, el 7,7% opina que muchas veces han pensado en dejar los estudios comenzados. Tan sólo 14 estudiantes, es decir, el 4,1% se pronuncia con imparcialidad ante la situación anteriormente descrita.

Ítem V33

Con esta pregunta se pretende averiguar la frecuencia con que el estudiante lee los materiales recomendados en las asignaturas.

Tabla 46: ¿Con qué frecuencia lees los materiales optativos recomendados en las asignaturas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	31	9,2	9,2	9,2
	Raramente	123	36,4	36,4	45,6
	Neutral	85	25,1	25,1	70,7
	A menudo	79	23,4	23,4	94,1
	Muy a menudo	20	5,9	5,9	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

A diferencia de lo que ocurre en el ítem anterior, las opiniones se reparten de manera muy proporcionada entre los diferentes grados de regularidad con que los estudiantes leen los materiales optativos recomendados, aunque podemos observar que 99 estudiantes, un 29,3% de la muestra expresa que a menudo o muy a menudo lee los materiales, en tanto que 123 estudiantes, un 36,4% de la muestra raramente lee los materiales recomendados, y 31 estudiantes, que representan el 9,2% de los encuestados opinan que nunca se han leen los materiales.

Ítem V34

Ítem destinado a conocer la relación del estudiante con el profesorado, alumnado y otro personal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En este proceso, el análisis de frecuencias de respuesta ha sido desigual:

Tabla 47: En general, ¿Cómo es tu relación con el profesorado, alumnado y otro personal de la Facultad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy débil	5	1,5	1,5	1,5
	Débil	31	9,2	9,2	10,7
	Neutral	172	50,9	50,9	61,5
	Intensa	115	34,0	34,0	95,6
	Muy intensa	15	4,4	4,4	100,0
	Total		338	100,0	100,0

En esta pregunta en concreto y, tal y como se muestra en la tabla 47, las opiniones se agrupan principalmente en torno a una opinión, los encuestados que tienen una relación intensa o muy intensa (38,4%) con el profesorado, alumnado y otro personal de la Facultad. Respecto a los estudiantes que indican una debilidad en la relación con el profesorado, alumnado y otro personal, comentar que está compuesto por 36 encuestados, representando el 10,7% de la muestra. La opción más valorada está formada por 172 estudiantes, con el 50,9% de representatividad, se pronuncian con imparcialidad ante la situación anteriormente descrita.

Ítem V35

Precisamente y, a tenor del último ítem analizado, aparece esta variable, que busca conocer cómo los estudiantes se están preparando los exámenes. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 48: ¿Cómo te estás preparando los exámenes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	4	1,2	1,2	1,2
	Mal	27	8,0	8,0	9,2
	Neutral	58	17,2	17,2	26,3
	Bien	210	62,1	62,1	88,5
	Muy bien	39	11,5	11,5	100,0
	Total		338	100,0	100,0

Tras la observación de la tabla 48, se obtiene evidencia de que la mayoría de los encuestados suelen prepararse bien los exámenes. Así, de los 338 encuestados, 210 opinan que se preparan bien los exámenes, llegando a representar el 62,1% de la muestra. En la misma línea se encuentran aquellos encuestados que dicen prepararse muy bien los exámenes, siendo el 11,5% de los encuestados. Sin embargo, y considerando la importancia que tiene prepararse los exámenes para obtener un buen rendimiento académico (Gijón Puerta, 2016), sólo 27 encuestados, es decir, el 8% indica que se está

preparando mal los exámenes, y un 1,2% opina que se está preparando muy mal lo exámenes.

Ítem V36

Esta variable está destinada a saber con qué frecuencia el estudiante considera que los demás tienen más suerte que él. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta ha puesto de manifiesto los siguientes datos:

Tabla 49: ¿Con qué frecuencia consideras que los demás tienen más suerte que tú?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy a menudo	54	16,0	16,0	16,0
	A menudo	96	28,4	28,4	44,4
	Neutral	73	21,6	21,6	66,0
	Raramente	93	27,5	27,5	93,5
	Nunca	22	6,5	6,5	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En la tabla 49 aparecen los datos referidos a la frecuencia con que lo estudiantes opinan que los demás tiene más suerte que ellos. Las opiniones se reparten de manera muy proporcionada entre las diferentes grados de regularidad, aunque podemos destacar que 150 entrevistados, un 44,4% de la muestra considera que piensa que los demás tienen más suerte que él. Así, 96 estudiantes, el 28,4% opina que a menudo considera que los demás tiene más suerte, seguido de 54 estudiantes que representan el 16% lo piensa muy a menudo. Por el contrario, los 115 estudiantes, un 34% opina que suele considerar que los demás no tienen más suerte, en tanto que el 27,5% dice que raramente considera que los demás tienen más suerte que él, seguido de un 6,7% que nunca lo ha pensado.

Ítem V37

El análisis de esta variable pretende conocer cómo de decepcionadas se sienten las personas más significativas del estudiantes si decide abandonar los estudios universitarios. Por tanto, los datos obtenidos están reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 50: ¿Cómo de decepcionadas se sentirán las personas más significativas para ti si abandonas los estudios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada decepcionadas	8	2,4	2,4	2,4
	Poco decepcionadas	12	3,6	3,6	5,9
	Neutral	11	3,3	3,3	9,2
	Algo decepcionadas	88	26,0	26,0	35,2
	Muy decepcionadas	219	64,8	64,8	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como se puede observar en la tabla 50, el grado de decepción que pueden sentir las personas más significativas para el estudiante si decide abandonar se observa que es alto ya que tan sólo 8 encuestados, el 2,4% de la muestra considera que no se sentirán decepcionados, parecidos datos se obtienen de los 12 encuestados que representan el

3,6% de la muestra que dicen sentirse poco decepcionados. Como contrapunto, se encuentra los 219 estudiantes, el 64,8% de la muestra que consideran que si abandonan los estudios las personas más significativas para ellos se sentirán muy decepcionados, al igual que los 88 estudiantes, que son el 26% de la muestra, dicen que las personas más allegadas se sentirían algo decepcionadas con dicha decisión.

Ítem V38

Esta variable persigue averiguar el grado de satisfacción que tiene el estudiante con el crecimiento intelectual que ha logrado en sus estudios universitarios. Para la interpretación de esta variable, los resultados obtenidos por el análisis de frecuencias se exponen a continuación:

Tabla 51: ¿Cómo estás de satisfecho/a con el crecimiento intelectual que has logrado ya en tus estudios universitarios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy insatisfecho/a	3	,9	,9	,9
	Poco satisfecho/a	16	4,7	4,7	5,6
	Neutral	42	12,4	12,4	18,0
	Algo satisfecho/a	150	44,4	44,4	62,4
	Muy satisfecho/a	127	37,6	37,6	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como se expone en la tabla 51, 150 encuestados, el 44,4% de la muestra, dicen sentirse satisfechos con el crecimiento intelectual que ha logrado con sus estudios universitarios. El 37,6% de la muestra, 127 estudiantes, indica que están muy satisfechos con su crecimiento intelectual. El 12,4% de la muestra, compuesta por 42 estudiantes, señalan imparcialidad ante su crecimiento intelectual. Por el contrario, un 4,7% de la muestra, 16 estudiantes, explican que están poco satisfecho con su crecimiento intelectual, así como un 0.9% de la muestra dice estar muy insatisfecho.

Ítem V39

En basa al coste económico que conlleva estudiar en la universidad, con esta variable se pretende conocer con qué frecuencia el estudiante se siente incapaz de realizar las mismas cosas que el resto de compañeros que si pueden permitírselo. En esta dirección, los resultados obtenidos tras el recuento de frecuencias de respuesta son los siguientes:

Tabla 52: Teniendo en cuenta los costes económicos de estudiar en esta Universidad, ¿con qué frecuencia te sientes incapaz de realizar las mismas cosas que otros estudiantes que sí pueden permitírselo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy raramente	33	9,8	9,8	9,8
	Raramente	59	17,5	17,5	27,2
	Neutral	93	27,5	27,5	54,7
	A menudo	99	29,3	29,3	84,0
	Muy a menudo	54	16,0	16,0	100,0

Total	338	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Como podemos observar en la tabla 52, las opiniones se reparten de forma muy proporcionada entre los diferentes grados de regularidad, 99 encuestados, el 29,3% de los estudiantes opinan que a menudo se sienten incapaces de realizar las mismas cosas que otros compañeros que si pueden permitírselo, así como los 54 encuestados, el 16% de los estudiantes, dicen que muy a menudo se sienten incapaces de realizar las mismas cosas. El 27,5% se declara neutral ante ese sentimiento de incapacidad. Sin embargo, 59 encuestados que representan el 17,5% de la muestra dicen que raramente se sienten incapaces, y 33 encuestados, el 9,8%, señalan que muy raramente se sienten incapaces.

Ítem V40

La finalidad principal de esta variable radica en conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con su vida social en la Facultad. En este sentido, los resultados expuestos por el análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que a continuación exponemos:

Tabla 53: ¿Cómo de satisfecho/a estás con tu vida social en la Facultad (salir con compañeros y compañeras de clase, participar en actividades complementarias a los estudios, asistir a eventos culturales o deportivos, etc.)?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente insatisfecho/a	14	4,1	4,1	4,1
	Poco satisfecho/a	37	10,9	10,9	15,1
	Neutral	62	18,3	18,3	33,4
	Satisfecho/a	143	42,3	42,3	75,7
	Muy satisfecho/a	82	24,3	24,3	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como puede observarse en la tabla X, 225 sujetos, el 66,6% de los estudiantes se declaran satisfechos o muy satisfechos, en tanto que sólo 51 encuestados, el 15% opinan que están poco o nada satisfecho. Por tanto, hay más de 51 puntos de diferencia a favor de la satisfacción de la vida social del estudiante en su Facultad. Sin olvidar que, el 18,3% se declara imparcial ante ese sentimiento de satisfacción.

Ítem V41

Esta variable trata de saber conocer si los estudiantes consideran que la cantidad de trabajo durante el curso constituye un indicador de calidad. En ese sentido, el análisis de las frecuencias de respuesta consideradas al mismo viene expuesto en la siguiente tabla:

Tabla 54: ¿Estás de acuerdo con la opinión de que la cantidad de trabajo que se pide al alumnado durante el curso constituye un indicador de calidad de la Universidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	45	13,3	13,3	13,3

Poco	56	16,6	16,6	29,9
Neutral	74	21,9	21,9	51,8
Algo	126	37,3	37,3	89,1
Mucho	37	10,9	10,9	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Según los datos reflejados en la tabla 54, un 37,3% de los estudiantes, representado por 126 encuestados, dice que algo influye la cantidad de trabajo como indicador de calidad, así como el 10,9% considera que influye mucho. En cuanto a las opiniones poco constituyentes como un indicador de calidad, el 16,6% opina que la cantidad de trabajo influye poco, junto con un 13,3% que dice no influir nada.

Ítem V42

La finalidad principal de esta variable radica en describir el grado de seguridad que tiene el estudiante en obtener su título universitario. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 55: Son varias las causas que pueden interferir en la obtención de un título como los sentimientos de incertidumbre para finalizar con éxito los estudios universitarios. ¿Cómo estás tú de seguro/a con la idea de que vas a obtener tu título universitario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy inseguro/a	4	1,2	1,2	1,2
	Inseguro/a	21	6,2	6,2	7,4
	Neutral	29	8,6	8,6	16,0
	Algo seguro/a	125	37,0	37,0	53,0
	Muy seguro/a	159	47,0	47,0	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 55, las opiniones de los encuestados se reparten de manera poco proporcionada entre los diferentes Grados de seguridad en obtener el título universitario, aunque podemos destacar que 284 encuestados, el 84% de estudiantes indican que están muy seguros o algo seguros de que van a obtener su título universitario, en tanto que sólo 25 encuestados, un 7,4% de los estudiantes está inseguro o muy inseguro de obtener el título, lo que significa más de 76 puntos de diferencia.

Ítem V43

Con esta variable se quiere conocer el grado de frecuencia cuando los estudiantes se sienten abrumados por la cantidad de trabajo exigido por la titulación. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 56: ¿Con qué frecuencia te sientes abrumado/a por el volumen de trabajo que se te exige en tu titulación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	13	3,8	3,8	3,8

A veces	77	22,8	22,8	26,6
Neutral	40	11,8	11,8	38,5
A menudo	141	41,7	41,7	80,2
Muy a menudo	67	19,8	19,8	100,0
Total	338	100,0	100,0	

En lo concerniente a esta variable, se observa diferencia de opiniones entre los encuestados, ya que la mayoría de estudiantes, compuesta por los sujetos que se sienten abrumados por el volumen de trabajo exigido por la titulación, seguido del 19,8% de los estudiantes que muy a menudo se sienten abrumados. Desde otra perspectiva, el 22,8% de los estudiantes opinan que a veces se sienten abrumados, un 3,8% dice no haberse sentido abrumado, y un 11,8% se mantiene imparcial ante estas exigencias académicas.

Ítem V44

Asumidos los porcentajes de los factores que más intervienen en estudiante cuando tiene un gran volumen de trabajo para entregar, presentamos la siguiente variable que describe las frecuencias absolutas y relativas sobre el Grado de comunicación que tiene la Facultad cuando ésta debe comunicar asuntos importantes. A continuación se expresa los siguientes resultados:

Tabla 57: ¿Cómo valoras la comunicación de asuntos importantes para el alumnado que se realiza en tu Facultad (normas académicas, requisitos de Grado, prácticas, TFG, requisitos individuales, noticias y eventos de la Facultad, actividades extracurriculares, costes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	20	5,9	5,9	5,9
	Mal	45	13,3	13,3	19,2
	Neutral	111	32,8	32,8	52,1
	Bien	133	39,3	39,3	91,4
	Muy bien	29	8,6	8,6	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

De acuerdo con los datos obtenidos de esta variable, se observa que el 39,3% de la muestra opina que la comunicación de la Facultad es buena, y sólo 29 encuestados, el 8,6% consideran que la comunicación es muy buena, valores muy alejados al compararlos con el 32% de los estudiantes que indican imparcialidad ante la gestión de la comunicación de la Facultad. Por otra parte, 45 encuestados, el 13,3% de la muestra, dicen que la comunicación es mala, y 20 encuestados, el 5,9% de la muestra, señalan que es muy mala. Obviamente, no se trata sólo de cifras, sino de cómo la gestión de la Facultad puede influir en la percepción del estudiante al sentirse informado de asuntos importantes.

Ítem V45

Con esta variable se intenta conocer el grado de frecuencia que siente el alumno cuando no se hacen las cosas a su manera. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta tras el oportuno escrutinio proyecta al respecto los datos siguientes:

Tabla 58: ¿Con qué frecuencia te sientes resentido/a cuando no se hacen las cosas a tu manera?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	15	4,4	4,4	4,4
	Pocas veces	91	26,9	26,9	31,4
	Neutral	62	18,3	18,3	49,7
	A veces	147	43,5	43,5	93,2
	Siempre	23	6,8	6,8	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como puede observarse en la tabla 58, el 43,5% de la muestra indica que a veces se ha sentido resentido cuando no se han realizado las cosas a su manera. El 6,85 de la muestra dice que siempre se siente resentido cuando las cosas no se hacen a su manera y un 18,3% señalan imparcialidad ante la situación anteriormente descrita. El 26,9% de la muestra dice sentirse pocas veces resentido y un 4,4% señala que nunca se siente resentido.

Ítem V46

Ítem destinado a conocer la opinión del estudiante sobre el grado de conexión entre lo que está estudiando en la Facultad y sus posibilidades de futuro profesional. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta expone, a este respecto, los resultados que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 59: ¿Cuál es el Grado de conexión entre lo que estás estudiando en tu Facultad y tus posibilidades de futuro profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy malo	9	2,7	2,7	2,7
	Malo	25	7,4	7,4	10,1
	Neutral	66	19,5	19,5	29,6
	Bueno	174	51,5	51,5	81,1
	Muy bueno	64	18,9	18,9	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como aparece en la tabla 59, observamos que el 70,4% de los estudiantes declaran que el grado de conexión entre lo que están estudiando y las posibilidades de futuro es muy bueno o bueno, en tanto que sólo el 10,1% lo considera mala o muy malo. Esto es, casi 61 puntos de diferencia a favor del grado de conexión que perciben los estudiantes entre lo que están aprendiendo y sus posibilidades de futuro.

Ítem V47

Como el propio enunciado indica, esta variable pretende averiguar la frecuencia con la que los estudiantes faltan a clase por razones distintas a enfermedades o participación en otras actividades. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

¿Con qué frecuencia faltas a clase por razones distintas a enfermedades o Tabla 60: participación en otras actividades académicas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	111	32,8	32,8	32,8
	Raramente	181	53,6	53,6	86,4
	Neutral	22	6,5	6,5	92,9
	A menudo	19	5,6	5,6	98,5
	Muy a menudo	5	1,5	1,5	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como puede observarse en la tabla 60, aquí el nivel la frecuencia con que faltan a clase los alumnos por razones distintas a enfermedades o participación en otras actividades académicas es baja, con una mayoría (53,6%) de estudiantes que raramente faltan, seguidos de un 32,8% que nunca faltan a clase. Como caso extremo, el 5,6% de los estudiantes a menudo suelen faltar a clase y sólo un 1,5% afirma que muy a menudo suele faltar a clase. Así, tal y como se puede observar en la tabla 244, se obtiene evidencia de que los estudiantes de primer curso de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación suelen ir con regularidad a las clases.

Ítem V48

Con esta pregunta se pretende averiguar la frecuencia con la que los estudiantes tienen un impacto positivo en su crecimiento intelectual e interés debido a la interacción con otros estudiantes. Seguidamente exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 61: ¿Con qué frecuencia tus interacciones con otros estudiantes han tenido un impacto positivo en tu crecimiento intelectual e interés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	7	2,1	2,1	2,1
	Raramente	30	8,9	8,9	10,9
	Neutral	90	26,6	26,6	37,6
	A menudo	157	46,4	46,4	84,0
	Muy a menudo	54	16,0	16,0	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como puede observarse en la tabla 61, el 46% de la muestra, representado por 157 estudiantes, indican que a menudo tiene un impacto positivo a través de las interacciones con otros estudiantes. El 16% de la muestra, representado con 54 estudiantes, dice tener muy a menudo un impacto positivo derivado de las interacciones con otros estudiantes. El 26,6% de la muestra, representado con 90 estudiantes, indica imparcialidad antes las interacciones con otros estudiantes. Sin embargo, el 8,9% de la muestra, representado por 30 estudiantes, expresa que raramente sus interacciones con otros han provocado un impacto positivo. Y por último, un 2,1%, constituido por 7 estudiantes, señala que nunca sus interacciones con otros han inducido un impacto positivo.

Por un lado, los estudiantes que dicen tener un impacto positivo a menudo derivado de las interacciones con otros estudiantes están representados por el 46,4% de la muestra, seguido de un 16% de la muestra que de forma muy a menudo sus interacciones. Por otro

lado, los estudiantes que raramente han tenido un impacto positivo (8,9%) apoyado por la valoración de 30 estudiantes mientras que el 2,1%, es decir, 7 estudiantes dicen que nunca han tenido un impacto positivo en su crecimiento intelectual e interés. Como puede suceder en cualquier variable, existe un exiguo 1,2% de encuestado que indican ecuanimidad ante las interacciones producidas con otros estudiantes. Desde la óptica de esta variable, existe consenso en considerar que los estudiantes tienen un impacto positivo a través de sus interacciones con otros compañeros, por lo que quizás pueda mejorar la persistencia por los beneficios académicos y sociales que aporta una integración con los compañeros de clase (Gijón, 2016).

Ítem V49

Ítem destinado a conocer con qué frecuencia el estudiante realizar tareas que considera agradables, el análisis de frecuencias de respuesta ha sido desigual:

Tabla 62: ¿Con qué frecuencia te encuentras con tareas que son realmente agradables?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	6	1,8	1,8	1,8
	Raramente	69	20,4	20,4	22,2
	Neutral	87	25,7	25,7	47,9
	A menudo	149	44,1	44,1	92,0
	Muy a menudo	27	8,0	8,0	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En esta pregunta en concreto y, tal y como se muestra en la tabla 246, las opiniones se reparten de manera muy proporcionada entre los diferentes grados de frecuencia. Podemos observar que 149 estudiantes, el 44,1% de los encuestados, opinan que a menudo se encuentran con tareas que son agradables, la siguiente opción más valorada, formada por 27 estudiantes, es decir, el 8% de la muestra dice que suele ser muy a menudo las veces que realizan tareas agradables. Por el contrario, son 69 los estudiantes, el 20,4% de la muestra los que raramente hacen tareas agradables, y un 1,8% que equivale a 6 entrevistados los que nunca han realizado una tarea realmente agradable.

Ítem V50

Precisamente y, a tenor del último ítem analizado, aparece esta variable, que busca conocer si el estudiante considera efectivas sus técnicas de estudios para afrontar los estudios universitarios. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 63: ¿Consideras efectivas tus técnicas de estudio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de efectivas	2	,6	,6	,6
	Poco efectivas	35	10,4	10,4	10,9
	Neutral	92	27,2	27,2	38,2
	Efectivas	175	51,8	51,8	89,9
	Muy efectivas	34	10,1	10,1	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tras la observación de la tabla 63, la mayoría de encuestados considera efectivas sus técnicas de estudio. Así, de los 338 encuestados, 175 consideran efectivas sus técnicas de estudio, llegando a representar el 51,8% de la muestra. En la misma línea se encuentran aquellos estudiantes que consideran sus técnicas muy efectivas (34 encuestados), siendo el 10.1% de los estudiantes. No obstante, y considerando la importancia que tiene utilizar técnicas de estudio eficaces para enfrentarse a los estudios universitarios (Gutiérrez Marfileño, 2017), sólo 35 entrevistados, el 10,4% de la muestra dice que sus técnicas son poco efectivas, y sólo 2 entrevistados, el 0,6% de la muestra opina que sus técnicas no son efectivas.

Ítem V51

Esta variable está destinada a saber el grado de persistencia que tiene el estudiante por conseguir su título universitario ya sea en la Facultad donde está estudiando o en otra. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta ha puesto de manifiesto los siguientes datos:

Tabla 64: ¿Cómo valoras tu grado de persistencia por conseguir un título universitario en esta Facultad o en otra?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Débil	11	3,3	3,3	3,3
	Neutral	41	12,1	12,1	15,4
	Fuerte	190	56,2	56,2	71,6
	Muy fuerte	96	28,4	28,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como podemos observar en la tabla 64, la mayoría de los estudiantes de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación piensan que su grado de persistencia por conseguir su título universitario en su Facultad o en otra es alto. El 56,2% de los encuestados piensan que su grado de persistencia es muy fuerte, seguido del 28,4% que consideran fuerte su grado de persistencia. Sólo un 3,3% de la muestra indica que su grado de persistencia es débil.

Ítem V52

Esta variable está destinada a conocer con qué frecuencia los estudiantes se agobian cuando le piden un favor independientemente que puedan hacerlo o no. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta ha puesto de manifiesto los siguientes datos:

Tabla 65: ¿Con qué frecuencia te agobias cuando te piden un favor?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	10	3,0	3,0	3,0
	A veces	111	32,8	32,8	35,8
	Neutral	37	10,9	10,9	46,7
	Casi nunca	139	41,1	41,1	87,9
	Nunca	41	12,1	12,1	100,0

Total	338	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Como podemos observar en la tabla 65, la mitad de la muestra (41,1%) opina que casi nunca se agobia cuando le piden un favor, y un 12,1% nunca se ha sentido agobiado, en tanto que un 32,8% de encuestados a veces se ha sentido agobiado y un ligero 3% siempre se siente agobiado. Sin olvidar que un 10,9% de la muestra dice sentirse imparcial ante estas exigencias.

Ítem V53

El análisis de esta variable pretende conocer el grado de preocupación que manifiesta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada por el crecimiento intelectual del estudiante. Por tanto, los datos obtenidos están reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 66: ¿Qué grado de preocupación manifiesta la Facultad por tu crecimiento intelectual?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguno	38	11,2	11,2	11,2
	Poco	70	20,7	20,7	32,0
	Neutral	88	26,0	26,0	58,0
	Alguno	115	34,0	34,0	92,0
	Mucho	27	8,0	8,0	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como puede observarse en la tabla 66, el 34% de la muestra dice que su Facultad manifiesta alguna preocupación por su crecimiento intelectual, y un ligero 8% opina que su Facultad se preocupa mucho. Por el contrario, dentro del grupo de estudiantes que consideran que no existe mucha preocupación por parte de su Facultad, exponemos que el 20,7% de los encuestados considera que su Facultad muestra poco interés, seguido de un 11,2% que resalta la inexistencia de preocupación. Son valores muy cercanos al compararlos con el 26% de los estudiantes que indican imparcialidad ante tales preocupaciones por parte de la institución académica.

Ítem V54

Esta pregunta intenta averiguar, concretamente, la opinión que tienen los estudiantes cuando le preguntan por las cosas en común con otros estudiantes. En este sentido, los resultados expuestos por el análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que a continuación exponemos:

Tabla 67: ¿Consideras que tienes cosas en común con otros estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ningunas	1	,3	,3	,3
	Pocas	21	6,2	6,2	6,5
	Neutral	14	4,1	4,1	10,7
	Algunas	205	60,7	60,7	71,3

Muchas	97	28,7	28,7	100,0
Total	338	100,0	100,0	

La mayoría de los estudiantes encuestados opinan que tienen cosas en común con otros estudiantes, de tal forma que de los 338 encuestados, 205 consideran que tienen algunas cosas en común, éstos representan el 60,7% de los encuestados. Le siguen 97 encuestados, es decir, el 28,7% de la muestra cree que tiene muchas cosas en común. Un 4,1% de la muestra se pronuncian con imparcialidad ante la situación anteriormente descrita. Sin embargo, y a pesar de estas diferencias, 21 encuestados opinan que tienen pocas cosas en común, y un 0,3% de la muestra dice no tener nada en común.

Ítem V55

Esta variable persigue conocer el tiempo que el estudiante dedicaría al estudio personal cada semana para cada una de las asignaturas. Para la interpretación de esta variable, los resultados obtenidos por el análisis de frecuencias se exponen a continuación:

Tabla 68: En general, ¿cuánto tiempo dedicas al estudio personal cada semana para cada asignatura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muchas horas menos que los créditos que corresponden a cada asignatura	26	7,7	7,7	7,7
	Algunas horas menos que los créditos que corresponden a cada asignatura	89	26,3	26,3	34,0
	Las mismas horas que los créditos que corresponden a cada asignatura	67	19,8	19,8	53,8
	Algunas horas más que los créditos que corresponden a cada asignatura	125	37,0	37,0	90,8
	Muchas más horas que los créditos que corresponden a cada asignatura	31	9,2	9,2	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

La respuesta de los encuestados a este ítem, estudiantes de primer curso de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, se obtiene evidencia de que la mayoría de alumnos dedica algunas horas más que los créditos que corresponde a cada asignatura (37%), seguido de un ligero 9,2% que dicen dedicar muchas más horas, en tanto que un 26,3% dedica algunas horas menos y un leve 7,7% señala que dedica muchas horas menos. No podemos olvidar el 19,8% de estudiantes que estudian las mismas horas que los créditos que corresponde a cada asignatura. Tal y como muestra los datos de la tabla 252, hay más

de 10 puntos de diferencia a favor de los estudiantes que dedican algunas horas más que los créditos que corresponden a cada asignatura.

Ítem V56

Esta variable trata de saber el porcentaje del presupuesto del estudiante destinado a comprar recursos necesarios como libros, fotocopias, material de prácticas u otros materiales. En ese sentido, el análisis de las frecuencias de respuesta consideradas al mismo viene expuesto en la siguiente tabla:

Tabla 69: ¿Qué porcentaje de tu presupuesto personal destinas a comprar recursos necesarios para el curso tales como libros, fotocopias, material de prácticas o escritorio u otros materiales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	1,5	1,5	1,5
	Menos del 50%	131	38,8	38,8	40,2
	El 50%	100	29,6	29,6	69,8
	Más del 50%	82	24,3	24,3	94,1
	La totalidad	20	5,9	5,9	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Según los datos de la tabla 69, puede observarse que el 38,8% de la muestra destina menos del 50% de su presupuesto personal a la compra de los recursos necesarios para el curso como la compra de libros, fotocopias, materiales de prácticas u otros materiales. Asimismo, un 29,6% de los estudiantes dicen que destinan el 50% de su presupuesto, en tanto que el 24,3% dedica más del 50% y un leve 5,9% la totalidad de su presupuesto. En este contexto y a tenor de la variable estudiada, se obtiene evidencia de que los estudiantes dedican un porcentaje substancial de su presupuesto a la compra de recursos necesarios para seguir estudiando, coincidiendo con los estudio de Montes et al., (2010).

Ítem V57

La finalidad principal de esta variable radica en conocer el grado de seguridad del estudiante cuando éste realiza un examen o entrega un trabajo. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 70: Cuando realizas un examen o entregas un trabajo académico ¿cómo estás de seguro/a de haberlo realizado con éxito?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy inseguro?/a	15	4,4	4,4	4,4
	Algo inseguro?/a	72	21,3	21,3	25,7
	Neutral	46	13,6	13,6	39,3
	Algo seguro/a	173	51,2	51,2	90,5
	Muy seguro?/a	32	9,5	9,5	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 70, más de la mitad de los encuestados (51,2%) consideran que tienen algo de seguridad cuando realizan un examen o entregan un

trabajo, seguido de un 9,5% que dice estar muy seguro. Un 22,8% de los encuestados se pronuncian con imparcialidad ante la entrega de un trabajo o realización de un examen. Sin embargo, el 21,3% de los estudiantes opina que tiene algo de inseguridad, seguido de un 4,4% de encuestados que tienen mucha inseguridad.

Ítem V58

Con esta variable se quiere conocer hasta qué punto el estudiante considera que su opinión influye en las decisiones de la Facultad de Ciencias de la Educación. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 71: ¿Hasta qué punto consideras que tu opinión influye en las decisiones que se toman en tu Facultad (tales como la oferta de cursos, normas y reglamentos, y procedimientos de registro/administrativos)?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	107	31,7	31,7	31,7
	Poco	106	31,4	31,4	63,0
	Neutral	72	21,3	21,3	84,3
	Algo	48	14,2	14,2	98,5
	Mucho	5	1,5	1,5	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tabla 255.

En lo concerniente a esta variable, se obtiene evidencia de cierta diferencia de opiniones entre los encuestados. Casi dos tercios de los estudiantes (63,1%) consideran que sus opiniones influyen poco o nada en las decisiones que toma su Facultad, en tanto que el 15,7% de los estudiantes dicen que sus opiniones influyen algo o mucho. Al mismo tiempo, el 21,3% de los encuestados se pronuncian con imparcialidad ante las decisiones que toman su Facultad.

Ítem V59

Mediante esta variable se pretende conocer la frecuencia con la que el estudiante se disculpa si se da cuenta de que ha cometido un error. Los resultados del análisis descriptivo de las frecuencias de respuesta de la muestra de los encuestados en la investigación son los siguientes:

Tabla 72: Al relacionarnos con otras personas cometemos errores. ¿Con qué frecuencia te disculpas si te das cuenta de que has cometido un error?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	,6	,6	,6
	Raramente	10	3,0	3,0	3,6
	Neutral	16	4,7	4,7	8,3
	A veces	101	29,9	29,9	38,2
	Siempre	209	61,8	61,8	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como puede observarse en la tabla 72, casi dos tercios de los encuestados, el 61,8% de la muestra dice que siempre se disculpa cuando se da cuenta que ha cometido un error, seguido del 29,9% de los estudiantes que a veces se disculpan, mientras que el 3% indica que raramente se disculpa y un exiguo 0,6% nunca se disculpa.

Ítem V60

Con esta variable se pretende particularmente averiguar cómo le ha influido al estudiante en su vida ser estudiante universitario. Los resultados alcanzados pueden observarse en la siguiente tabla de frecuencias:

Tabla 73: ¿Cómo te ha influido en tu vida ser estudiante universitario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	10	3,0	3,0	3,0
	Poco	17	5,0	5,0	8,0
	Neutral	35	10,4	10,4	18,3
	Algo	110	32,5	32,5	50,9
	Mucho	166	49,1	49,1	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

A la vista de los resultados de la tabla 73, se obtiene evidencia de que gran parte de los encuestados les ha influido en su vida ser estudiante universitario, en tanto que 166 encuestados, el 49,1% de los estudiantes dice que le ha influido mucho ser estudiante universitario, 110 encuestados, el 32,5% de los estudiantes opina que le ha influido algo ser estudiante. Como contra punto, 35 encuestados, el 10,4% de la muestra considera que no le ha influido ni de forma positiva ni negativa en su vida el ser estudiante. Por último, 17 entrevistados, el 5% de los estudiantes indican que les ha influido poco ser estudiantes y sólo el 3% que equivale a 10 entrevistados dicen que no les ha influido nada ser estudiante universitario, al menos, por ahora.

Ítem V61

Asumimos los porcentajes del grado de frecuencia con que los estudiantes de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación usan ropa con emblemas de su facultad o de la Universidad de Granada. A continuación se expresa los siguientes resultados:

Tabla 74: ¿Con qué frecuencia usas ropa con emblemas de tu Facultad o de la Universidad de Granada?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	267	79,0	79,0	79,0
	Raramente	38	11,2	11,2	90,2
	Neutral	10	3,0	3,0	93,2
	A menudo	19	5,6	5,6	98,8
	Muy a menudo	4	1,2	1,2	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como podemos observar en la tabla 74, las opiniones respecto a la frecuencia con que los estudiantes usan ropa con emblemas de su Facultad o de la Universidad de Granada se reparte de forma descompensada, así, más de dos tercios de la muestra (79%) dicen no haberse puesto nunca ropa con emblemas y un 11,2% raramente usa ropa con emblemas. El grupo de estudiantes que dicen usar ropa a menudo con emblemas representa el 5,6% de la muestra, mientras que un 1,2% expresa que se pone ropa con emblemas muy a menudo.

Ítem V62

Con esta variable se intenta conocer la frecuencia con que los estudiantes llegan tarde a las clases. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta tras el oportuno escrutinio proyecta al respecto los datos siguientes:

Tabla 75: ¿Con qué frecuencia llegas tarde a las clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	168	49,7	49,7	49,7
	Raramente	134	39,6	39,6	89,3
	Neutral	13	3,8	3,8	93,2
	A menudo	19	5,6	5,6	98,8
	Muy a menudo	4	1,2	1,2	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como suele ocurrir en este tipo de situaciones, los estudiantes de Grado, ante la indicación del grado de frecuencia con el que llegan tarde, señalan de forma mayoritaria que nunca o raramente llegan tarde a clase (89,3%), en tanto que sólo un 6,8% lo hace a menudo o muy a menudo. Esto es, casi 82,5 puntos de diferencia a favor de que el estudiante no suele llegar tarde a clase.

Ítem V63

Ítem destinado a conocer el tiempo que el estudiante dedica a corregir la redacción y presentación de sus tareas académicas antes de entregarlas. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta expone, a este respecto, los resultados que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 76: ¿Cuánto tiempo inviertes en corregir la redacción y presentación de tus tareas académicas antes de entregarlas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguno	2	,6	,6	,6
	Poco	34	10,1	10,1	10,7
	Neutral	31	9,2	9,2	19,8
	Alguno	149	44,1	44,1	63,9
	Mucho	122	36,1	36,1	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Al estudiar esta variable con los datos del ítem V63, se obtiene evidencia de que, en base a la opinión de los estudiantes, más de la mitad de la muestra corrige la redacción y presentación de sus tareas académicas antes de entregarlas al profesor, así un 44,1% de

los encuestados dicen que invierten algún tiempo en corregir y un 36,1% dedican mucho tiempo en corregir. Sin olvidar que el 9,2% de la muestra dice sentirse imparcial ante la dedicación de tiempo en corregir los trabajos. Por el contrario, el 10,1% de la muestra indica que dedica poco tiempo a corregir mientras que un exiguo 0,6% declara que no dedica ningún tiempo a corregir o mejorar las taras académicas. Sin embargo, la importancia que tiene el seguimiento académico diario en el rendimiento académico (Fernández Cruz, 2015) nos permite indicar que, en base a nuestros datos obtenidos en este ítem y al igual que los obtenidos en la pregunta del ítem V31 (¿con qué frecuencia entregas los trabajos fuera de plazo? obtenemos evidencia de que la mayoría de los estudiantes corrigen la redacción y presentación de las tareas académicas así como la entrega de trabajos en el plazo establecido por el profesor.

Ítem V64

Como el propio enunciado indica, esta variable pretende averiguar las dudas que puede tener el estudiante sobre su capacidad para tomar apuntes. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 77: ¿Tienes dudas sobre tu capacidad para tomar apuntes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguna duda	53	15,7	15,7	15,7
	Pocas dudas	81	24,0	24,0	39,6
	Neutral	37	10,9	10,9	50,6
	Algunas dudas	139	41,1	41,1	91,7
	Muchas dudas	28	8,3	8,3	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como puede observarse en la tabla 77, 139 encuestados, el 41,1% de la muestra considera que tiene algunas dudas y 28 encuestados, el 8,3% de los estudiantes dicen que tienen muchas dudas. En el sentido opuesto, 81 encuestados, el 24% de la muestra indica que tiene pocas dudas sobre su capacidad para tomar apuntes, y 53 encuestados, el 15,7% de la muestra no tiene ninguna duda. Cabe destacar que 37 encuestados, el 9,2% de la muestra dice sentirse indiferente ante las posibles dudas derivadas de su capacidad de estudiar.

Ítem V65

Con esta pregunta se pretende averiguar cómo las personas más importantes para el estudiante evalúan su rendimiento académico en la universidad. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 78: A menudo tus familiares y otras personas importantes para ti tienen unas expectativas poco realistas sobre el aprovechamiento de los estudiantes en la Universidad.
¿Cómo crees tú que estas personas evaluarían tu rendimiento?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy por debajo de sus expectativas	10	3,0	3,0	3,0

Por debajo de sus expectativas	45	13,3	13,3	16,3
Neutral	121	35,8	35,8	52,1
Por encima de sus expectativas	130	38,5	38,5	90,5
Muy por encima de sus expectativas	32	9,5	9,5	100,0
Total	338	100,0	100,0	

En la tabla 78 puede observarse que 130 encuestados, el 38,5% de la muestra, dicen que las personas más importantes evaluarán su rendimiento por encima de sus expectativas. Un 35,8% de la muestra, compuesto por 121 encuestados muestran imparcialidad antes la evaluación de su rendimiento. Un 13,3% de la muestra, compuesta por 45 encuestados, expresa que las personas importante para ellos evaluarán su rendimiento por debajo de sus expectativas. Seguido de un 3% de la muestra, compuesto por 10 encuestados, señala que las personas más importantes evaluarán su rendimiento muy por debajo de sus expectativas.

Tal y como se muestra, las opiniones se agrupan principalmente entre los alumnos cuya opinión es neutral, desconocen cómo podrían valor su rendimiento, representando el 35,8% de estudiantes, en tanto que un 48% cree que las personas más importantes valoran su esfuerzo por encima o muy por encima de sus expectativas. Sin embargo, un 16,3% consideran que las personas más importantes para ellos evalúan su rendimiento por debajo o muy por debajo de sus expectativas.

Ítem V66

Ítem destinado a conocer la relación del estudiante con el profesorado, alumnado y otro personal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En este proceso, el análisis de frecuencias de respuesta ha sido desigual:

Tabla 79: ¿Cómo calificarías la orientación académica de tu Facultad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy pobre	23	6,8	6,8	6,8
	Pobre	47	13,9	13,9	20,7
	Neutral	84	24,9	24,9	45,6
	Buena	167	49,4	49,4	95,0
	Excelente	17	5,0	5,0	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como podemos observar en la tabla 79, los encuestados valoran de forma mayoritaria la opción favorable catalogada como buena, con un 49,4% de la muestra, representada por 167 estudiantes, seguido de un 5% de encuestados, compuesto por 17 estudiantes que consideran excelente la orientación académica. No en vano, el 24,9% de la muestra, compuesta por 84 estudiantes, consideran normal la orientación académica de su Facultad. En el caso extremo, un 13,9% de la muestra, compuesta por 47 estudiantes, dice que la orientación es pobre y un 6,8% de la muestra, compuesto por 23 estudiantes, señala que la orientación académica de su Facultad es muy pobre.

Ítem V67

Precisamente y, a tenor del último ítem analizado, aparece esta variable, que busca conocer la calificación del propio nivel de formación que tiene el estudiante para continuar con los estudios universitarios. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 80: ¿Cómo calificarías tu propio nivel de formación para seguir los estudios universitarios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy pobre	3	,9	,9	,9
	Pobre	15	4,4	4,4	5,3
	Neutral	49	14,5	14,5	19,8
	Buena	246	72,8	72,8	92,6
	Excelente	25	7,4	7,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tras observar los datos de la tabla 80, se obtiene evidencia de que la mayoría de los encuestados consideran que tiene un buen nivel de formación para continuar con los estudios universitarios. Así, de los 338 encuestados, 246 opinan que tienen un buen nivel de formación, siendo el 72,8% de la muestra, y 25 encuestados, el 7,4% de la muestra, opinan que tiene una excelente formación. En esta misma línea se encuentran aquellos encuestados que consideran pobre su nivel de formación para seguir los estudios universitarios, que son 15 estudiantes que representan el 4,4% de la muestra, mientras que 3 estudiantes, el 0,9% de la muestra, dicen que su nivel de formación es muy pobre. 49 encuestados expresan que son neutrales a la hora de calificar su propio nivel de formación.

Ítem V68

Esta variable está destinada a conocer la relación que el estudiante hace entre los beneficios y los costes que conllevan la obtención de un título universitario. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta ha puesto de manifiesto los siguientes datos:

Tabla 81: ¿Cómo consideras la relación entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención de un título universitario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Los costes son muy superiores a los beneficios	53	15,7	15,7	15,7
	Los costes son un tanto mayores que los beneficios	114	33,7	33,7	49,4
	Los beneficios y los costes son iguales	65	19,2	19,2	68,6

Los beneficios son un tanto mayores que los costes	70	20,7	20,7	89,3
Los beneficios superan ampliamente los costes	36	10,7	10,7	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Como podemos observar en la tabla 81, 114 encuestados, compuesto por el 33,7% de la muestra, opinan que los costes son un tanto mayores que los beneficios, seguido de 53 encuestados, representando el 15,7% de la muestra, indican que los costes son muy superiores a los beneficios. Estimamos un 19,2% de muestra que consideran los beneficios y los costes iguales. Desde el punto de vista fortalecedor, 70 encuestados, el 20,7% de la muestra, dicen que los beneficios son un tanto mayores que los costes y un 10,7% de la muestra opina que los beneficios superar ampliamente los costes.

Ítem V69

El análisis de esta variable pretende conocer cómo de decepcionadas se sienten las personas más significativas del estudiantes si decide abandonar los estudios universitarios. Por tanto, los datos obtenidos están reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 82: ¿Qué probabilidad existe de que te vuelvas a matricular el curso que viene en esta Facultad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Ninguna	6	1,8	1,8	1,8
Poca	3	,9	,9	2,7
Neutral	8	2,4	2,4	5,0
Alguna	58	17,2	17,2	22,2
Mucha	263	77,8	77,8	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Tras observar la tabla 82, se obtiene evidencia de que la probabilidad que un estudiante tiene de volver a matricularse en el próximo curso académico en la Facultad de Ciencias de la Educación es muy alto, tal y como se muestra en la tabla 265, de los 338 encuestados, 263 dicen que tienen mucha probabilidad de volver a matricularse en la misma Facultad, seguidos de los 58 encuestados que opinan que existe alguna probabilidad de volverse a matricular. Como contrapunto, se encuentran 6 encuestados que piensan en no volver a matricularse junto con los 3 encuestados que manifiestan poca probabilidad de volverse a matricular.

Ítem V70

Esta variable persigue averiguar la probabilidad del estudiante en conseguir su titulación en esta Facultad. Para la interpretación de esta variable, los resultados obtenidos por el análisis de frecuencias se exponen a continuación:

Tabla 83: ¿Qué probabilidad tienes de conseguir tu titulación en esta Facultad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguna	1	,3	,3	,3
	Poca	3	,9	,9	1,2
	Neutral	7	2,1	2,1	3,3
	Alguna	106	31,4	31,4	34,6
	Mucha	221	65,4	65,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como podemos observar en la tabla 83, se obtiene evidencia de que las opiniones se reparten de forma discordante entre los diferentes grados de probabilidad. Así, el 65% de la muestra, compuesta por 221 encuestados, opina que existe mucha probabilidad de conseguir su título en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El 31,4% de la muestra, compuesta por 106 encuestados, dice que existe alguna posibilidad de conseguir su título en la Facultad, y el 2,1% de la muestra, compuesta por 7 encuestados, no sabe si conseguirá su título en la Facultad que está estudiando. Sin embargo, el 0,9% de la muestra, compuesta por 3 encuestados, indica que existe poca probabilidad de conseguir su título en la Facultad y un exiguo 0,3% de los estudiantes no cree que consiga su título en esta misma Facultad.

Ítem V71

La finalidad principal de esta variable radica en conocer en qué grado los costes de matrícula influyen en la decisión del estudiante en matricularse en el próximo curso académico. En este sentido, los resultados expuestos por el análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que a continuación exponemos:

Tabla 84: ¿En qué Grado los costes de la matrícula influyen en la decisión de matricularte en el próximo curso?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	37	10,9	10,9	10,9
	Poco	54	16,0	16,0	26,9
	Neutral	64	18,9	18,9	45,9
	Bastante	112	33,1	33,1	79,0
	Mucho	71	21,0	21,0	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Podemos observar en la tabla 84 como un tercio de los encuestados opina que los costes influyen bastante en la decisión de matricularse. El 33,1% de la muestra compuesto por 112 encuestados dicen que los costes de matrícula influyen bastante a la hora de matricularse en el próximo curso, así como los 71 encuestados, el 21% de la muestra, indican que influye mucho los coste de matrícula para volverse a matricular. El 18,9% de la muestra, 64 encuestados, declara imparcialidad ante la influencia de los costes de la matrícula en la decisión de matricularse en el próximo curso. El 16% de la muestra, compuesta por 54 encuestados, expresa que los costes influyen poco en la decisión de matricularse en el próximo curso, así como el 10,9% de la muestra, 37 encuestados, declara no influir los costes en la decisión de matricularse.

Ítem V72

Esta variable trata de saber conocer el grado de valoración de las ventajas e inconvenientes de estudiante en asistir a la Facultad. En ese sentido, el análisis de las frecuencias de respuesta consideradas al mismo viene expuesto en la siguiente tabla:

Tabla 85: Cuando piensas en las ventajas e inconvenientes de asistir a la Facultad, consideras que...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Los inconvenientes son muy superiores a las ventajas	2	,6	,6	,6
	Los inconvenientes superan a las ventajas	21	6,2	6,2	6,8
	Las ventajas e inconvenientes son iguales	47	13,9	13,9	20,7
	Las ventajas son algo mayores que los inconvenientes	124	36,7	36,7	57,4
	Las ventajas son muy superiores a los inconvenientes	144	42,6	42,6	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 85, los estudiantes encuestados opinan de manera muy asimétrica entre las diferentes valoraciones que tiene asistir a la Facultad. Asimismo, podemos observar que el 79,3% de la muestra opina que las ventajas son algo mayores o muy superiores que los inconvenientes, en tanto que sólo un 6,8% de la muestra dice que los inconvenientes son muy superiores o superan a las ventajas. Esto es, casi 72,5 puntos de diferencia a favor de las ventajas de asistir a la Facultad. Cabe destacar que el 13,9% de los estudiantes opinan que las ventajas e inconvenientes son iguales.

Ítem V73

La finalidad principal de esta variable radica en conocer el grado de percepción que los estudiantes han tenido de la visión general de la materia durante el primer día de clase a lo que realmente ha sucedido. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 86: Durante la primera clase muchos docentes presentan a los estudiantes una visión general de la materia. ¿Estas presentaciones han sido fieles a lo que realmente ha sucedido después en clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	5	1,5	1,5	1,5
	Raramente	33	9,8	9,8	11,2
	Neutral	37	10,9	10,9	22,2
	A veces	210	62,1	62,1	84,3
	Siempre	53	15,7	15,7	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como se puede observar en la tabla 86, apreciamos que 210 encuestados, el 62,1% de la muestra, dicen que a veces las presentaciones de los docentes ha sido fieles a la visión general que presentó el docente, seguido de 53 encuestados, el 15,7% de la muestra opina que siempre ha sido fieles a lo que ha sucedido en clase. 37 encuestados, el 10,9% de la muestra, consideran que la presentación ha sido neutral en cuenta a lo que realmente ha sucedido en clase. Por el contrario, 33 encuestados, el 9,8% de la muestra opina que raramente la visión general de la materia ha sido fiel a lo que realmente ha sucedido en clase, y 5 encuestados, el 1,5% de la muestra cree que las visión general de la materia nunca ha sido fiel a la realidad.

Ítem V74

Con esta variable se quiere conocer el grado de frecuencia cuando los estudiantes se sienten abrumados por la cantidad de trabajo exigido por la titulación. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 87: ¿En qué grado los docentes te motivan y hacen que te sientas capaz de hacer el trabajo académico con éxito?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	22	6,5	6,5	6,5
	Bajo	57	16,9	16,9	23,4
	Neutral	114	33,7	33,7	57,1
	Alto	116	34,3	34,3	91,4
	Muy alto	29	8,6	8,6	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En lo concerniente a esta variable, hay cierta diferencia de opiniones entre los encuestados, ya que la mayoría de estudiantes, compuesta por alumnos de primer año de carrera, opinan que el grado con el que te motivan los docentes es alto (34,3%), pero lo tenemos un 33,7% de encuestados que indican neutralidad a este tipo de motivaciones realizadas por el docente. Sólo un 8,6% de la muestra considera que el grado de motivación de los docentes ha sido alto, mientras que el 16,9% de los estudiantes dicen que es bajo, incluso un 6,5% declaran que el grado de motivación es muy bajo.

Ítem V75

Asumidos los porcentajes de las valoraciones de los estudiantes sobre la motivación que reciben de sus docentes, presentamos la siguiente variable que describe el tiempo que el estudiante está trabajando para costearse los estudios universitarios. A continuación se expresa los siguientes resultados:

Tabla 88: ¿Cuánto tiempo estás trabajando para costear tu estancia en la Universidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No trabajo	189	55,9	55,9	55,9
	Trabajo ocasionalmente	58	17,2	17,2	73,1

Dedico algunas horas todas las semanas a un trabajo remunerado	46	13,6	13,6	86,7
Dedico media jornada a un trabajo remunerado	31	9,2	9,2	95,9
Trabajo a tiempo completo y simultaneo los estudios	14	4,1	4,1	100,0
Total	338	100,0	100,0	

De acuerdo con los datos obtenidos de esta variable, se observa que más de la mitad de la muestra (55,9%) no trabaja para costearse su estancia en la Universidad. Así, de los 338 encuestados, 189 no trabajan y 58 encuestados que representan el 17,2% de la muestra trabajan de forma ocasional. Asimismo, 46 encuestados, el 13,6% de la muestra dedica algunas horas todas las semanas a un trabajo remunerado. Con una mayor dedicación de horas al trabajo, 31 encuestados, el 9,2% de la muestra declara que dedica media jornada a un trabajo remunerado, mientras que 14 encuestados, el 4,1% de la muestra dice estar trabajando a tiempo completo y simultaneo los estudios universitarios.

Ítem V76

Con esta variable se intenta conocer la opinión que tienen los estudiantes sobre la utilidad de la tutoría con los docentes. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta tras el oportuno escrutinio proyecta al respecto los datos siguientes:

Tabla 89: En general ¿te ha resultado útil la tutoría con los docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada útil	7	2,1	2,1	2,1
	Poco útil	41	12,1	12,1	14,2
	Neutral	97	28,7	28,7	42,9
	Útil	164	48,5	48,5	91,4
	Muy útil	29	8,6	8,6	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como puede observarse en la tabla 89, la mayoría de los encuestados (48,5%) indican que le ha sido útil la tutoría, seguido de un 28,7% de encuestados que dicen ser neutrales porque no les ha resultado útil pero tampoco útil, por tanto se declaran imparciales ante este tipo de cuestiones. Cabe resaltar que sólo un 8,6% de encuestados opina que la tutoría ha sido muy útil, mientras que el 12,1% de encuestados dice que ha sido poco útil y un leve 2,1% cree que no ha sido nada útil.

Ítem V77

Ítem destinado a conocer con qué frecuencia el estudiante se preocupa diariamente por otros problemas personas distinto al estudio. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta expone, a este respecto, los resultados que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 90: ¿Con qué frecuencia te preocupan diariamente otros problemas personales distintos al estudio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	,3	,3	,3
	Raramente	11	3,3	3,3	3,6
	Neutral	26	7,7	7,7	11,2
	Algunas veces	140	41,4	41,4	52,7
	Con mucha frecuencia	160	47,3	47,3	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

La importancia que tiene la preocupación de otros problemas diarios en el rendimiento académicos del estudiante resulta poco cuestionable (Braxton, 2014, Fernández Cruz, 2015) y más cuando observamos que 160 encuestados, el 47,3% de la muestra opina que con mucha frecuencia se preocupan diariamente por otros problemas personales, seguido de 140 encuestados, el 41,4% de los estudiantes algunas veces se preocupan. 26 encuestados, el 7,7% de la muestra, se pronuncia con imparcialidad ante la situación anterior descrita. Por el contrario, 11 encuestados, el 3,3% de la muestra raramente está preocupado y sólo 1 encuestado, el 0,3% de la muestra indica que nunca está preocupado.

Ítem V78

Como el propio enunciado indica, esta variable pretende averiguar el nivel de estrés del estudiante cuando asiste a las clases. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 91: ¿Cuántas personas que trabajan en tu Facultad se preocupan por ti?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	13	3,8	3,8	3,8
	Algo	54	16,0	16,0	19,8
	Neutral	81	24,0	24,0	43,8
	Poco	108	32,0	32,0	75,7
	Nada	82	24,3	24,3	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como puede observarse en la tabla 91, un 24% de la muestra, compuesto por 81 encuestados, considera neutral la preocupación que demuestran las personas que trabajan en la Facultad. En lado de las valoraciones positivas, se sitúa el 16% de la muestra, compuesto por 54 encuestados, que piensa que algo se preocupa el personal de la Facultad y un 3,8% de la muestra, compuesto por 13 encuestados, considera que el personal de la Facultad se preocupa mucho.

las consideraciones de los estudiantes sobre la preocupación que muestran las personas que trabajan en la facultad sea, posiblemente, algo negativo, ya que el 32% de los estudiantes opinan que se preocupan poco, seguido de un 24,3% que opina que no se preocupan.

Ítem V79

Con esta pregunta se pretende averiguar qué valoración le otorgan los estudiantes a la asistencia a clase en las calificaciones finales de las asignaturas. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta expone, a este respecto, los resultados que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 92: ¿Cuánto crees que debería considerarse la asistencia a clase en las calificaciones finales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	23	6,8	6,8	6,8
	Poco	37	10,9	10,9	17,8
	Neutral	55	16,3	16,3	34,0
	Bastante	132	39,1	39,1	73,1
	Mucho	91	26,9	26,9	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como ocurre en el ítem anterior, también la muestra encuestada se agrupa en dos grupos mayoritarios. Por un lado, dos tercios de la muestra indican que la asistencia debería considerarse en las calificaciones finales. Así, el 66% de la muestra dan protagonismo a la asistencia a clase indican que ésta debería considerarse mucho o bastante en las calificaciones finales. Un 16,3% de la muestra dicen ser neutrales a la hora de considerar la asistencia a clase en las calificaciones. Y por otro lado, un 10,9% de la muestra indica que la asistencia debe considerarse poco en las notas, y un 6,8% expresa que la asistencia no debe considerarse en las notas.

Ítem V80

Ítem destinado a conocer el grado de implicación del estudiante en las tareas académicas. En este proceso, el análisis de frecuencias de respuesta ha sido desigual:

Tabla 93: En relación a las expectativas que tenías antes de comenzar tus estudios en la Universidad, ¿cómo crees que te has implicado en las tareas académicas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy por encima de tus expectativas	23	6,8	6,8	6,8
	Por encima de tus expectativas	133	39,3	39,3	46,2
	Neutral	109	32,2	32,2	78,4
	Por debajo de tus expectativas	66	19,5	19,5	97,9
	Muy por debajo de tus expectativas	7	2,1	2,1	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como puede verse en la tabla 93, las opiniones se agrupan principalmente alrededor de dos opiniones, los 133 encuestados que representan el 39,2% de la muestra consideran que se han implicado en las tareas académicas por encima de sus expectativas, y los 109

encuestados que representan el 32,2% cuya opinión es neutral. El grupo de alumnos que se han implicado por debajo de sus expectativas lo componen 66 encuestados, el 19,5% de la muestra, que se han implicado por debajo de sus expectativas, y sólo 7 entrevistados, el 2,1%, dice haberse implicado muy por debajo de sus expectativas.

Ítem V81

Precisamente y, a tenor del último ítem analizado, aparece esta variable, que busca conocer la consideración de los estudiantes acerca de las pruebas y exámenes que realiza en su facultad. A continuación exponemos los datos obtenidos mediante la representación de análisis de frecuencias:

Tabla 94: ¿Consideras que son justas las pruebas y exámenes que realizas en tu Facultad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy justas	28	8,3	8,3	8,3
	Algo justas	118	34,9	34,9	43,2
	Neutral	81	24,0	24,0	67,2
	Algo injustas	94	27,8	27,8	95,0
	Muy injustas	17	5,0	5,0	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tras la observación de la tabla 94, no dejan duda, existe disparidad de opiniones respecto a la justicia de las pruebas y exámenes que realizan en la Facultad. Así, de los 338 encuestados, 118 opinan que las pruebas y exámenes son algo justas, llegando a representar el 34,9% de la muestra. En la misma línea se encuentran los 28 encuestados, el 8,3% de la muestra, que consideran muy justas las pruebas y exámenes. Destacando que 81 encuestados, el 24% de la muestra, opinan que las pruebas no son justas pero tampoco injustas. Sin embargo, 94 encuestados, el 27,8% de la muestra, indican que las pruebas y exámenes son algo injustas, y 17 encuestados, el 5% de la muestra, dicen que las pruebas son muy injustas.

Ítem V82

Esta variable está destinada a saber si en la vida del estudiante los aspectos positivos superan a los negativos. El análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta ha puesto de manifiesto los siguientes datos:

Tabla 95: La vida de un estudiante universitario normalmente tiene aspectos positivos y negativos. En este momento de tu vida universitaria, ¿los aspectos positivos superan a los negativos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Los aspectos negativos superan mucho a los positivos	7	2,1	2,1	2,1

Los aspectos negativos superan algo a los positivos	37	10,9	10,9	13,0
Los aspectos positivos y negativos se igualan	63	18,6	18,6	31,7
Los aspectos positivos superan algo a los negativos	145	42,9	42,9	74,6
Los aspectos positivos superan mucho a los negativos	86	25,4	25,4	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Tal y como podemos observar en la tabla 95, el 42,9% de la muestra, compuesta por 145 encuestados, dice que los aspectos positivos superan algo a los negativos, seguido de un 25,4% de la muestra, compuesta por 86 encuestados, que considera los aspectos positivos superan mucho a los negativos. Cabe destacar que el 18,6% de la muestra, compuesta por 63 encuestados, declaran que los aspectos positivos y negativos se igualan. Un 10,9% de la muestra, compuesta por 37 entrevistados, opinan que los aspectos negativos superan algo a los positivos, y un leve 2,1% de la muestra, compuesta por 7 entrevistados, considera que los aspectos negativos superan mucho a los positivos.

Ítem V83

El análisis de esta variable pretende saber el grado de claridad que manifiestan los docentes y los programas de estudio en relación a las necesidades que requieren los estudiantes para tener éxito en los estudios. Por tanto, los datos obtenidos están reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 96: ¿Qué grado de claridad manifiestan los docentes y los programas de estudio en relación a las necesidades que requieres para tener éxito en tus estudios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguna	5	1,5	1,5	1,5
	Poca	42	12,4	12,4	13,9
	Neutral	87	25,7	25,7	39,6
	Alguna	172	50,9	50,9	90,5
	Mucha	32	9,5	9,5	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En la tabla 96 aparecen los datos referidos al grado de claridad que tienen los docentes y los programas de estudio para que los estudiantes tengan éxito académico. Podemos observar que 172 encuestados, el 50,9% de la muestra, opinan que los docentes y programas de estudio muestran algo de claridad, y 32 encuestados, el 9,5% de la muestra, indican que los docentes y programas de estudio son muy claros. 87 encuestados, que representan al 25,7% de la muestra, se declaran neutrales ante la claridad de los docentes y programas de estudio. No obstante, 42 encuestados, el 12,4% de la muestra, dicen que el grado de claridad es pobre y sólo 5 encuestados, cuya representación es del 1,5% de la muestra, declaran que no existe ninguna claridad ni de los docentes ni de los programas

académicos. Las opiniones se reparten de manera desproporcionada entre los diferentes grados de claridad

Ítem V84

Esta pregunta intenta averiguar, en particular, cuál es el grado de preocupación que tienen los estudiantes por acabar una tarea académica para la que cumple el plazo de entrega. En este sentido, los resultados expuestos por el análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que a continuación exponemos:

Tabla 97: En un día normal, ¿cuál es tu grado de preocupación por acabar una tarea académica para la que cumple un plazo de entrega?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguno	1	,3	,3	,3
	Poco	5	1,5	1,5	1,8
	Neutral	23	6,8	6,8	8,6
	Alguno	86	25,4	25,4	34,0
	Mucho	223	66,0	66,0	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tabla 280.

Como podemos observar en la tabla 97, el grado de preocupación por acabar una tarea académica para la que cumple un plazo de entrega es mayoritario. De los 338 encuestados, 223 encuestados, el 66% de la muestra, dicen que tienen mucha preocupación, seguidos de los 86 encuestados, el 25,4% de la muestra, consideran que algo de preocupados están por acabar una tarea académica en dicho plazo. El 23 encuestados, el 6,8% de la muestra, opinan que el grado de preocupación es normal. Sin embargo, 5 encuestados, el 1,5% de la muestra, dicen estar poco preocupado y sólo 1 encuestado, el 0,3% de la muestra indica que no tiene ninguna preocupación por acabar la tarea académica.

Ítem V85

Esta variable persigue averiguar el grado de interés que tiene el estudiante por las clases según las expectativas que tenía al comenzar los estudios universitarios. Para la interpretación de esta variable, los resultados obtenidos por el análisis de frecuencias se exponen a continuación:

Tabla 98: En relación a las expectativas que tenías al comenzar tus estudios en la Universidad, ¿cómo se ha mantenido el grado de interés que tienes en las clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	,6	,6	,6
	Poco	18	5,3	5,3	5,9
	Neutral	31	9,2	9,2	15,1
	Algo	161	47,6	47,6	62,7
	Mucho	126	37,3	37,3	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Tal y como podemos observar en la tabla 98, el 47,6% de la muestra, compuesta por 161 encuestados, dice que tiene algo de interés por las clases, así como el 37,3% de la muestra, compuesta por 126 encuestados, indica que tiene mucho interés por las clases. El 9,2% de la muestra, compuesto por 31 encuestados, señala imparcialidad a la hora de valorar el interés por las clases. Sin embargo, el 5,3% de la muestra, compuesto por 18 encuestados, expresa que tiene poco interés por las clases, así como el 0,6% de la muestra, compuesta por 2 encuestados, comenta que no tiene interés por las clases.

Dos tercios de los encuestados (84,9%), compuesta por 287 estudiantes, declararon que tienen algo o mucho de interés por las clases, mientras que el 5,9% de los encuestados, compuesto por 20 estudiantes, opina que tienen poco o nada de interés por las clases. El 9,2% de los encuestados consideran imparcial su interés por las clases.

Ítem V86

La finalidad principal de esta variable radica en conocer el grado de confianza que aún mantiene el estudiante por su Facultad. En este sentido, los resultados expuestos por el análisis de frecuencias absolutas y relativas de respuesta son los que a continuación exponemos:

Tabla 99: Teniendo en cuenta la experiencia que ya has tenido, ¿cuál es el grado de confianza que aún mantienes por tu Facultad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguna confianza	1	,3	,3	,3
	Poca confianza	14	4,1	4,1	4,4
	Neutral	61	18,0	18,0	22,5
	Alguna confianza	182	53,8	53,8	76,3
	Mucha confianza	80	23,7	23,7	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como puede observarse en la tabla 99, el 53,8% de la muestra, compuesta por 182 encuestados, dice que tienen alguna confianza por su Facultad. Le sigue 80 encuestados, el 23,7% de la muestra, que indican tener alguna confianza por su Facultad. El 18% de la muestra, compuesto por 61 encuestados, se considera neutral ante la valoración de confianza que tienen en su Facultad. Sin embargo, el 4,1% de la muestra, 14 encuestados tienen poca confianza, mientras que el 0,3% de la muestra, compuesta por 1 encuestado, dice no tener ninguna confianza por su Facultad.

Ítem V87

Esta variable trata de saber la frecuencia con la que el estudiante se pregunta si puede hacer los trabajos de clase con éxito. En ese sentido, el análisis de las frecuencias de respuesta consideradas al mismo viene expuesto en la siguiente tabla:

Tabla 100: Al enfrentarte a los trabajos de clase, ¿con qué frecuencia te preguntas si podrás hacerlo con éxito?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	Nunca	9	2,7	2,7	2,7
	Raramente	56	16,6	16,6	19,2
	Neutral	40	11,8	11,8	31,1
	A menudo	152	45,0	45,0	76,0
	Muy a menudo	81	24,0	24,0	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Se aprecia, a tenor de los datos de la tabla 100, que los encuestados opinan que pueden enfrentarse a los trabajos de clase con éxito. Asimismo, un 45% de los estudiantes a menudo se preguntan si podrán hacer los trabajos de clase con éxito, seguido de un 24% que a menudo se pregunta si podrá hacerlo con éxito. Cabe destacar que un 11,8% se considera imparcial ante tal situación. Un 16,6% de los estudiantes dicen que raramente se cuestionan si pueden hacer los trabajos de clase con éxito, seguido de un 2,7% que nunca se pregunta si podría hacerlo con éxito.

Ítem V88

La finalidad principal de esta variable radica en conocer la probabilidad de que un estudiante realice una lectura previa a la asistencia de clase. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 101: En algunas materias se supone que para completar una actividad debes realizar primero una lectura previa a la asistencia a clase, ¿qué probabilidad existe de que realices esa lectura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguna	12	3,6	3,6	3,6
	Poca	62	18,3	18,3	21,9
	Neutral	54	16,0	16,0	37,9
	Alguna	127	37,6	37,6	75,4
	Mucha	83	24,6	24,6	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 101, las opiniones de los encuestados se reparten de manera poco proporcional entre los diferentes grados de probabilidad que tienen los estudiantes de realizar una lectura previa a la asistencia a clase, aunque podemos destacar que un 62,2% de los estudiantes indican que existe mucha o alguna probabilidad de que realicen una lectura previa antes de ir a clase, en tanto que un solo 21,9% no lo hace poco o ninguna vez. Existen casi 41 puntos de diferencia a favor de la lectura previa antes de asistir a clase. Nuevamente y, de una forma aún más terminante, si cabe, se obtiene evidencia de que los estudiantes tienen un compromiso por mantener el ritmo académico de las clases. Así, en base a nuestros datos, podemos observar que para conseguir aún mayores porcentajes, nos podríamos fijar en las recomendaciones de algunos autores como Macdougall (2010) indican que la realización de tareas complejas podría volverse más accesible a los alumnos si se hicieran de forma desagregada y con el apoyo de tutorías.

Ítem V89

Con esta variable se quiere conocer la relación entre el rendimiento académico del estudiante en relación a las expectativas de sus familiares y otras personas importantes para él. A continuación exponemos los datos de frecuencias absolutas y relativas obtenidos:

Tabla 102: ¿Cómo está siendo el rendimiento en tus estudios en relación a las expectativas de tus familiares y otras personas importantes para ti?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy por debajo de sus expectativas	4	1,2	1,2	1,2
	Por debajo de sus expectativas	42	12,4	12,4	13,6
	Neutral	132	39,1	39,1	52,7
	Por encima de sus expectativas	135	39,9	39,9	92,6
	Muy por encima de sus expectativas	25	7,4	7,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

En lo concerniente a esta variable, hay cierta diferencia de opiniones entre los encuestados, ya que la mayoría de estudiantes opina que el rendimiento de los estudios está siendo mejor que las expectativas de sus familiares. Así, el 39,9% de la muestra indica que el rendimiento académico está por encima de las expectativas de los familiares, seguido de un 7,4% de la muestra que indica tener un rendimiento muy por encima de las expectativas de sus familiares. Cabe destacar el alto porcentaje de estudiantes que se mantienen imparcial (39,1%) ante esta situación pudiendo ser por la ignorancia de su propio rendimiento académico o por el desconocimiento de las expectativas de los familiares, las razones exactas las desconocemos. Sin embargo, un 12,4% de la muestra dice tener un rendimiento en sus estudios por debajo de las expectativas de sus familiares, y un leve 1,2% de la muestra comenta que tiene un rendimiento muy por debajo de las expectativas de sus familiares.

Ítem V90

Mediante esta variable se pretende conocer el grado de compromiso del estudiante por obtener una titulación universitaria ya sea en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada o en otra. Los resultados del análisis descriptivo de las frecuencias de respuesta de la muestra de los encuestados en la investigación son los siguientes:

Tabla 103: Si aumentaran los costes por asistir a tu Facultad, ¿cuánto presupuesto personal representaría el incremento de los costes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	8	2,4	2,4	2,4
	Menos del 50%	40	11,8	11,8	14,2
	El 50%	109	32,2	32,2	46,4
	Más del 50%	132	39,1	39,1	85,5
	La totalidad	49	14,5	14,5	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

Los costes del estudiante por asistir a la Facultad representan un factor muy importante en la permanencia (Albert y Toharia, 2000, Lee, 2010) y más en un contexto de crisis económica (Gil y Carta, 2016). En este contexto, podemos observar que más de un tercio de la muestra dice que un incremento de los costes representaría más del 50% del presupuesto personal, seguido de un 32% de la muestra que destinaría justo el 50% del presupuesto. Un incremento de los costes le representaría al 14,5% de la muestra la totalidad del presupuesto personal. Según Gil y Carta (2010): “con el fin de mejorar la eficiencia del sistema universitario y el rendimiento académico de los estudiantes, en el año 2012, en plena crisis económica y encuadradas en el ámbito de las políticas de austeridad, se aprobó una serie de medidas que incrementaron la contribución requerida a los estudiantes” (p.44). Sin embargo, para el 11,8% de los estudiantes les supone menos del 50% de su presupuesto personal y un leve 2,4% no le supone nada, pues sólo 8 encuestados en este estudio manifiestan abiertamente, a la hora de responder a esta particular cuestión, que no le supone ningún incremento en el presupuesto personal asignado.

Ítem V91

Con esta variable se pretende particularmente averiguar cómo se organiza el estudiante cuando tiene que prepararse los exámenes y tareas académicas. Los resultados alcanzados pueden observarse en la siguiente tabla de frecuencias:

Tabla 104: ¿Cómo te organizas para preparar tus exámenes y tareas académicas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	5	1,5	1,5	1,5
	Mal	34	10,1	10,1	11,5
	Neutral	69	20,4	20,4	32,0
	Bien	188	55,6	55,6	87,6
	Muy bien	42	12,4	12,4	100,0
	Total	338	100,0	100,0	

A la vista de los resultados de la tabla 104, se obtiene evidencia de que más de la mitad de la muestra se prepara bien para los exámenes y tareas académicas y un 12,4% de la muestra lo hace muy bien. Cabe destacar que un 20,4% dicen prepararse los exámenes de forma normalizada sin decantarse por hacerlo bien o mal. Desde otra posición, el 10,1% de la muestra dice prepararse mal para los exámenes y tareas académicas, y un exiguo 1,5% de la muestra indica que se prepara muy mal para los exámenes y tareas.

Esta realidad revela que la mayoría de los estudiantes (55%) de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación se preparan bien para los exámenes.

10.2 ANÁLISIS DE CORRELACIONES

En esta parte de la investigación y siguiendo con el diseño metodológico establecido, se ha realizado un análisis de contingencias que permite valorar el contraste obtenido entre las respuestas de los encuestados a cada uno de los ítems que constituye el cuestionario, en función de la variable “titulación”, “sexo” y “edad”. Por este motivo, se han explorado las correlaciones significativas entre variables, dos a dos, con el coeficiente “p” de Pearson en dos niveles de significatividad.

Presentamos en la siguiente tabla el nivel de significatividad del 0,01 para una confianza del 99% ($\alpha = 0.99$, $p < 0.01$):

Tabla 105: Correlación bilateral con significatividad a 0,01

		ACHPF3	CNMAM6	CIGCC12	QNEA14	TERTA16	CFORT17	CECD22	TRDG25
Titulación	r	-,171**	-,142**	,142**	-,141**	,153**	-,182**	,149**	-,146**
	Sig.	,002	,009	,009	,010	,005	,001	,006	,007
	N	338	338	338	338	338	338	338	338
		CTPE35	EDOCT41	CFSA43	CETE50	CVGP51	EGCTD55	COPET91	
Titulación	r	,245**	,173	-,152**	,230**	,149**	,173**	,153	
	Sig.	,000	,001	,005	,000	,006	,001	,005	
	N	338	338	338	338	338	338	338	
		ETRV4	QGCOT27	CFETF31	CFLMO33	CFFC47	CFLTC62	QPEV69	TCEGC86
Sexo	r	-,147**	,163**	-,178**	,160**	-,260**	-,170**	,147**	,148**
	Sig.	,007	,003	,001	,003	,000	,002	,007	,006
	N	338	338	338	338	338	338	338	338
		CSA5	EFFPF15	CECD22	CDSPTS37	CTCOE54	CCOA66	CTTC75	CFPD77
Edad	r	,189**	-,190**	,177**	-,316**	-,161**	-,188**	,410**	,169**
	Sig.	,000	,000	,001	,000	,003	,001	,000	,002
	N	338	338	338	338	338	338	338	338

Correlación de Pearson, ** $p < 0.01$.

Los acrónimos de las variables son:

ACHPF3: ¿Aproximadamente cuántas horas pasas en tu Facultad?, **CNMAM6:** ¿Cuál es el nivel más alto de educación que obtuvo tu madre?, **CIGCC12:** ¿Cuál es la impresión general que tienes sobre tus compañeros y compañeras de clase?, **QNEA14:** ¿Qué nivel de estrés experimentas cuando asistes a tus clases?, **TERTA16:** ¿Te entusiasma la realización de tareas académicas?, **CFORT17:** ¿Con qué frecuencia te olvidas de realizar las tareas académicas que son importantes?, **CECD22:** ¿Cuándo estás con compañeros y compañeras desagradables, tú eres cortés con ellos/as?, **TRDG25:** ¿Te resulta difícil costear los gastos que suponen tus estudios universitarios?, **CTPE35:** ¿Cómo te estás preparando los exámenes?, **EDOCT41:** ¿Estás de acuerdo con la opinión de que la cantidad de trabajo que se pide al alumnado durante el curso constituye un indicador de calidad de la Universidad?, **CFSA43:** ¿Con qué frecuencia te sientes abrumado/a por el volumen de trabajo que se te exige en tu titulación?, **CETE50:** ¿Consideras efectivas tus técnicas de estudio?, **CVGP51:** ¿Cómo valoras tu grado de persistencia por conseguir un título universitario en esta Facultad o en otra?, **EGCTD55:** En general, ¿cuánto tiempo dedicas al estudio personal cada semana para cada asignatura?, **COPET91:** ¿Cómo te organizas para preparar tus exámenes y tareas académicas?, **ETRV4:** ¿En qué tipo de residencias estás viviendo?, **QGCOT27:** ¿Qué grado de compromiso tienes para obtener una titulación universitaria en esta o en otra Facultad?, **CFETF31:** ¿Con qué frecuencia entregas los trabajos fuera de plazo?, **CFLMO33:** ¿Con qué frecuencia lees los materiales optativos

recomendados en las asignaturas?; **CFFC47**: ¿Con qué frecuencia faltas a clase por razones distintas a enfermedades o participación en otras actividades académicas?; **CFLTC62**: ¿Con qué frecuencia llegas tarde a las clases?; **QPEV69**: ¿Qué probabilidad existe de que te vuelvas a matricular el curso que viene en esta Facultad?; **TCEGC86**: Teniendo en cuenta la experiencia que ya has tenido, ¿cuál es el grado de confianza que aún mantienes por tu Facultad?; **CSA5**: ¿Cuál es tu situación actual?; **EFFPF15**: ¿En tu Facultad es fácil obtener respuestas a las preguntas que te haces sobre asuntos relacionados con tu propia formación?; **CECDC22**: ¿Cuando estás con compañeros y compañeras desagradables, tú eres cortés con ellos/as?; **CDSPS37**: ¿Cómo de decepcionadas se sentirán las personas más significativas para ti si abandonas los estudios?; **CTCOE54**: ¿Consideras que tienes cosas en común con otros estudiantes?; **CCOA66**: ¿Cómo calificarías la orientación académica de tu Facultad?; **CTTC75**: ¿Cuánto tiempo estás trabajando para costear tu estancia en la Universidad?; **CFPD77**: ¿Con qué frecuencia te preocupan diariamente otros problemas personales distintos al estudio?

Al nivel de .01 se correlaciona la titulación que cursa el estudiante con el número de horas que pasa el alumno en su Facultad. Los encuestados del grupo A de Educación Social están significativamente más tiempo en la Facultad que el resto de titulaciones.

Asimismo, se correlaciona la titulación que cursa el estudiante con el nivel más alto de educación que obtuvo la madre. El nivel más alto de estudios de la madre de la muestra está significativamente más próximo a la obtención del título de la ESO o similar.

Se correlaciona la titulación que cursa el estudiante con la impresión general que tiene sobre sus compañeros de clase, de tal manera que la muestra considera favorable la impresión general de sus compañeros y compañeras de clase. Nuevamente, el grupo A de Educación Social considera de forma muy significativa que la impresión general que tiene de sus compañeros es favorable.

Se correlaciona la titulación que cursa el estudiante con el nivel de estrés que experimenta el alumno cuando asiste a las clases, de forma que la mayoría de la muestra considera que significativamente tienen algo de estrés cuando asisten a las clases. Mayoritariamente el grupo D de E. Infantil considera de forma significativa que tiene algo de estrés.

Existe una correlación entre la titulación que cursa el estudiante y el entusiasmo por la realización de tareas académicas, en tanto que los encuestados de todas las titulaciones consideran de forma significativa que algo de entusiasmo tiene cuando realizan tareas académicas. El grupo B de Pedagogía es la titulación que de forma más significativa tiene algo de entusiasmo en la realización de las tareas académicas.

Hay una correlación entre la titulación que cursa el estudiante y la frecuencia con la que se olvida realizar las tareas académicas importantes. Los encuestados de todas las titulaciones coinciden de forma significativa en que raramente se les olvida realizar las tareas académicas importantes. El grupo A de E. Social es la titulación que de manera más significativa raramente se le olvida realizar las tareas académicas importantes.

Consta una correlación entre el título que cursa el estudiante y el grado de cortesía cuando está con compañeros y compañeras desagradables. Los estudiantes de la muestra a veces son corteses con compañeros y compañeras desagradables. El grupo B de E. Infantil es la titulación que de forma más significativa a veces es cortés con compañeros y compañeras que son desagradables.

Se correlaciona la titulación que cursa el estudiante con el grado de dificultad para costearse los gastos que suponen los estudios universitarios. En este caso, los encuestados

tienen algo de dificultad para costearse los gastos que suponen los estudios. El grupo B de E. Infantil es la titulación que de forma significativa tiene algo de dificultad para costearse los estudios.

Existe una correlación entre la titulación que cursa el estudiante y el grado de preparación de los exámenes. Así, la muestra considera que se prepara bien los exámenes. El grupo D de E. Infantil es la titulación que de manera significativa se está preparando bien para los exámenes.

Se correlaciona la titulación que cursa el estudiante con el grado de acuerdo con la opinión de que la cantidad de trabajo que se pide al alumno constituye un indicador de calidad de la Universidad, de tal forma que la muestra considera que algo de acuerdo están con esta opinión. El grupo D de E. Primaria es la titulación que significativamente está de acuerdo con que la cantidad de trabajo que se les pide a los alumnos constituye un indicador de calidad universitario.

Hay una correlación entre la titulación que cursa el estudiantes y la frecuencia con la que el alumnado se siente abrumado por el volumen de trabajo exigido en sus estudios. La muestra de nuestro estudio considera de forma significativa que a menudo se siente abrumado por el volumen de trabajo exigido. Así, el grupo A de E. Social es la titulación que de forma significativa se siente más abrumado por el volumen de trabajo exigido en sus estudios.

Se correlaciona la titulación que cursa el estudiante con la efectividad de sus técnicas de estudio. En este caso, los encuestados consideran efectivas sus técnicas de estudio. En tanto que el grupo D de E. Primaria es la titulación que de manera significativa considera efectivas sus técnicas de estudio.

Se produce una correlación entre la titulación que cursa el estudiante y el grado de persistencia que tiene el alumno por conseguir su título universitario en la Facultad donde está estudiando, en tanto que los encuestados de todas las titulaciones consideran que su grado de persistencia por conseguir el título en la Facultad donde están estudiando es fuerte. El grupo B de E. Infantil es la titulación que de forma más significativa su grado de persistencia es fuerte por obtener el título universitario en la misma facultad donde estudia.

A este nivel de significatividad se correlaciona la titulación que cursa el estudiante con el tiempo que dedica el estudiante al estudio personal cada semana para cada asignatura, de forma que la muestra dedica algunas horas más que los créditos que corresponden a cada asignatura. El grupo A de E. Social es la titulación que de manera significativa dedica algunas horas más a la semana que los créditos que corresponden a cada asignatura

Se correlaciona el sexo de la muestra con el tipo de residencia en el que está viviendo el alumno. Las mujeres de la muestra viven significativamente más en casa de sus padres mientras que los hombres viven significativamente más en un piso de alquiler.

Se produce una correlación entre el sexo de la muestra y el grado de compromiso que tiene el estudiante por obtener una titulación universitaria en su Facultad o en otra. Así, las mujeres de la muestra tienen significativamente mucho más compromiso que los hombres por obtener su titulación universitaria en su facultad o en otra.

Se origina una correlación entre el sexo de la muestra y la frecuencia con la que el estudiante olvida realizar las tareas académicas importantes. De forma significativa, los

hombres de la muestra raramente se les olvidan las tareas académicas que son más importantes al igual que las mujeres.

Existe una correlación entre el sexo de la muestra y la frecuencia con la que el estudiante lee los materiales optativos recomendados en las asignaturas. De manera significativa, los hombres de la muestra raramente leen los materiales optativos recomendados.

Se correlaciona el sexo de la muestra y la frecuencia con la que el estudiante falta a clase por razones distintas a enfermedades o participación en otras actividades académicas. Las mujeres de la muestra, de forma significativa, raramente faltan a clase por razones distintas a enfermedades o participación en otras actividades académicas.

Se produce una correlación entre el sexo de la muestra y la frecuencia del estudiante en llegar tarde a las clases. Las mujeres de la muestra de forma significativa nunca llegan tarde a las clases, en tanto que los hombres de manera significativa raramente suelen llegar tarde a las clases.

A este nivel de significatividad se correlaciona el sexo de la muestra con la probabilidad de que el estudiante se vuelva a matricular en el curso que viene en la misma Facultad. Las mujeres de la muestra tienen significativamente mucha más probabilidad de volverse a matricular en el curso que viene en su misma Facultad.

Se correlaciona el sexo de la muestra con el grado de confianza que tiene el estudiante en su Facultad. Las mujeres de la muestra tienen significativamente alguna confianza por su Facultad.

Se produce una correlación entre la edad del estudiante y su situación actual. El grupo de estudiantes con 18 años de edad está significativamente en una situación de soltería y sin hijos.

Se origina una correlación entre la edad de la muestra y la facilidad que tiene el estudiante en obtener respuestas a las preguntas que te haces sobre asuntos relacionados con su propia formación. El grupo de estudiantes con 18 años de edad considera de forma significativa que es fácil obtener respuestas a preguntas que se hace sobre asuntos relacionados con su propia formación.

Se correlaciona la edad de la muestra con el grado de cortesía cuando el estudiante está con compañeros desagradables. El grupo de estudiantes con 18 años de edad a veces es significativamente más cortés cuando está con compañeros desagradables. El grupo de estudiantes con 18 años de edad considera de manera significativa las personas más importantes para ellos se sentirían muy decepcionados si abandona los estudios.

Se origina una correlación entre la edad de la muestra y la consideración del estudiante en tener cosas en común con otros estudiantes. El grupo de estudiantes con 18 años de edad tiene de forma significativa algunas cosas en común con otros estudiantes.

A este nivel de significatividad se correlaciona la edad de la muestra con la calificación del estudiante sobre la orientación académica de su Facultad. El grupo de estudiantes con 18 años de edad considera significativamente buena la orientación académica de su Facultad.

Se produce una correlación entre la edad de la muestra y el tiempo que el estudiante está trabajando para costearse su estancia en la Universidad. De forma significativa, el grupo de estudiantes con 18 y 30 años no trabajan, mientras que el grupo de estudiantes con 31 y 39 años trabaja a tiempo completo y simultaneando los estudios universitarios.

Se origina una correlación entre la edad de la muestra y la frecuencia con la que el estudiante se preocupa por otros problemas personales distintos al estudio. De manera significativa, el grupo de estudiantes con 19 años tiene con mucha frecuencia preocupaciones personales.

11. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS BIOGRÁFICO-NARRATIVAS

11.1. ANTECEDENTES Y TRAYECTORIA FORMATIVA

Incluimos como primer resultado de las entrevistas realizadas, los siete biogramas correspondientes a las trayectorias formativas individuales de cada uno de los siete antiguos estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada que ejemplifican nuestro estudio de caso, con la idea de extraer los elementos comunes a las siete trayectorias de estos alumnos que en su día abandonaron los estudios universitarios. Así, podemos recoger los elementos históricos significativos de estos entrevistados, así como los modelos de ciclos vitales notables (Fernández Cruz, 2015).

Biograma de Ángela

FECHA	EPISODIO	COMENTARIO
1994	Nacimiento	“Ángela, tengo 22 y dejé Educación Infantil y me salí de estudiar” “En Granada pero soy de Alcalá la Real” “aunque muchos venimos más a Granada que a Jaén”
1994/00	Experiencia positiva de la Etapa de Educación Infantil	“he sido lanzada, me juntaba con todos. En la guardería estaría para arriba y abajo seguro seguro. De chica era rubia y mira ahora... morena
	Relación cordial con la maestra de Educación Infantil	“La saludo porque me da buen rollito. Tampoco amistad de amistad”
2000/2006	Estudia Primaria Reconocimiento de la maestra en su escolaridad primaria	“pues bueno, una que se llama Mari fue una buena maestra. Tenía trato con nosotros y la queríamos, con ella bien” “desde música clásica hasta cosas suaves, que no ponía rock ni griterío. Nos acostumbramos porque eso te acostumbras a trabajar con música” “Puede, si. Hacíamos un montón de actividades y ella se porta bien. Excepto corregir diría que era buena”
	La repetición como método para corregir las faltas de ortografía	“ella quería que no tengas falta de ortografía y a mí me ha funcionado. Si fuera maestra haría ese método. Bueno, cuando sea maestra lo haré”
2007/2010	Cambia de Centro para estudiar la ESO y Bachillerato	“aquí fue de la ESO hasta la selectividad, digo de la ESO al Bachiller”
	Ciencias Naturales y Lengua son las asignaturas favoritas durante los estudios de la ESO	“la asignatura de Ciencias naturales y Lengua. Naturales me gustaba porque traía muchas piedras y nosotros teníamos que describir”
	Profesor significativo en escolaridad secundaria	“creo que era en segundo. Llegaba y a lo mejor se traía una piedra y tenías que poner las características de la piedra en hoja. Aún recuerdo que hay una piedra redonda que se llama la “Peltada” y... ahora no recuerdo más.” “Amistad no, bueno con Antonio no pero si con el profe de Naturales. Cuando me encuentro al de Naturales me pregunta cómo van los estudios. Habla con mis padres”
	Episodio significativo que influye en el desarrollo de la personalidad	“en bachiller, pillaron a un amigo con marihuana y... hubo lós, al final no pasó nada pero... como que se le etiqueta al tío que fuma porros, droga,.. y los profes... notabas que lo trataban diferente” “aquello me hizo pensar en todas las consecuencias

		que pasan y te etiquetan para siempre, es un riesgo jodido porque no era mal tío”
2011	Estudia Bachillerato de Ciencias Sociales	“estudí el bachillerato de Ciencias Sociales, el que más me gustaba de todos”
	Apoyo académico a través de una academia en Bachillerato	“por la tarde de martes a jueves para repasar. Las dudas y lo que veía en clase lo repasaba en la academia”
	Rendimiento académico prominente en el bachillerato	“hasta el bachiller, en el bachiller me costó más. Es más duro el bachiller, tienes que meterle horas de estudio” “7, 8. En el bachiller bajé la nota” “Era más difícil y los profes de otra manera” “ En el bachiller tienes que meter caña o no apruebas, es más jodido el curso”
2012	Aprueba las pruebas de acceso a la universidad	Aprueba la selectividad con una calificación de Notable. Celebran el aprobado con una cena entre los compañeros
	Trabaja de forma ocasional en una actividad no remunerada	“antes echaba una mano en la tienda. Todos los días no pero si un día llegaba y yo iba le ayudaba. No me molestaba estar un par de hora, estaba a gusto”
	La madre se pone enferma	“se puso mala. No me gusta hablar de ese tema, lo siento” “afectarme como... me jodió porque no quieres que te pase a ti y te pasa” “al comenzar segundo de bachiller, no afectó a las notas, aprobé todo, al principio estaba jodida pero al ver que era una cosa controlada ya todos estábamos tranquilos”
	Experiencia en cuidar niños	“me gustaba, creo que se me da bien, los primeros días... estaba nerviosa y no sabía y él venga a llorar. Estaba chulo cuidarlo, espero ser maestra y hacerlo en clase”
	Experiencia como voluntaria	“doné varias veces para la protectora animales y después he ido un par de veces. Es precioso ver los perritos... me quedé con ganas de traerme uno. Se te pare el corazón cuando los ves”
2012	Estudia Grado en Educación Infantil en la Universidad de Granada	Quería estudiar en la universidad y tener alguna carrera universitaria, y aprobé el bachiller y me metí en Granada” Que recuerde ahora... Primaria y después Infantil. Primero pensé Primaria porque parece que estás con niños más grandes” “Tenía amigas que estaban en Granada y me decían que se estaba bien, había fiesta, buen rollo. Es que Granada para estudiar tiene de todo”
	Abandona los estudios de Grado en Educación Infantil	en primer cuatrimestre iba y en segundo menos, si al terminar dije...para perder el tiempo... y mis padres lo vieron y dijeron que pagarme los estudios para nada que no volvería a pasar Luego fui a Jaén y allí estoy, salgo bastante menos” “es más pequeño, no hay fiesta, más... pequeño, como un pueblo grande” Iba poco en el segundo y yo pensaba que recuperar todo eso era imposible. No suspendí nunca y cuando vi lo que me quedó pues... sinceramente pensé que la había cagado” “Ahí dije que la estaba liando parda. Yo estaba acostumbrada a sacar buenas notas, salía mucho de fiesta. Es que Granada para la fiesta es la mejor, eso lo sabes. Se juntó todo y para finales dije que abandonaba la carrera”
	Satisfacción con la vida social universitaria	“no tuve problema, al comienzo no conoces a nadie y después conoces y haces... con las que quedas para los trabajos en grupo. Esta carrera es todo el día haciendo trabajos en grupo... para quedar y... en general la carrera mola y haces grupillos”
2013	Se cambia a otra Universidad pero continúa estudiando la misma	“en Jaén, llevo dos años. Cambié de Granada a Jaén con Infantil. Un cambio de aires nunca viene mal”

	carrera	
	Mejora del rendimiento académico en la Universidad de Jaén	“ahora hago mis temas en limpio, lo que explica el profe busco para ampliar el estudio con resúmenes sin hacer esquemas. Estoy más empollona” “no hice nada, luego en Jaén me puse las pilas y saqué todas y con notas altas. No mal que por bien no venga”
	Comienza una relación de pareja	“algo hay. Si tengo novio”
	La situación laboral desde que abandonó es inactiva	“estoy estudiando en la Universidad de Jaén” “ahora mismo no estoy trabajando en nada, sólo estudio”
2016	Valoración positivas de la experiencia universitaria	“positiva, ahora estudio. Reconozco que me equivoqué pero todo va mejor. Mis padres están contentos y mí me gusta lo que estudio. Quiero ser maestra cueste lo que me cueste”

Biograma de Iris

FECHA	EPISODIO	COMENTARIO
1996	Nacimiento	“nací en Granada pero vivíamos en Padul. Después nos venimos aquí y después me fui a Granada, pero vivir vivir aquí. En Durcal se está bien porque está a 15 minutos de Granada y la Universidad está cerca” “tengo 20 años”
1997/2003	Buena relación con la maestra de Educación Infantil	“Alguien en concreto no pero sí puedo decir que prácticamente me llevaba bien con las maestras y no me metía en líos. Era obediente. Pero en Primaria sí me acuerdo de cosas”
2004/2009	Buena relación con maestros de Educación Primaria	“En el trato los profesores de primaria estaban muy pendientes, también tienes un profesor que daba varias asignaturas y eso sí que es verdad que se nota porque no se... tienes más cercanía.”
	Experiencia docente negativa con un docente en Educación Primaria	“Me acuerdo que había uno que era muy malo. Creo que ya no está dando clase. Creo que lo denunciaron”
	Maestro significativo en Educación Primaria	“... un maestro mío de Lengua, yo estaba en 5º o en 6º, nos hacía escribir un relato en una libreta y una vez lo hicimos de poesía o algo así. Él me animaba mucho a escribir y a leer. Por eso yo ahora me he animado más a escribir. De hecho, yo creo que Lengua siempre me ha tenido bien porque me animo mucho y nos hizo trabajar. “Si, como que me hizo que me gustara esa asignatura” “Pues eso, me animaba mucho. Me corregía con una manera siempre suave, sin gritar ni nada de eso. Entonces yo misma quería hacerlo mejor por mí misma. Me atraía Lengua aunque yo creo que si hubiera dado otra asignatura me hubiera gustado igual. Tenía buenas formas.” “Pues sobre todo en las faltas de ortografía. Ahí es donde más te veía, repasaba y te corregía pero siempre motivando. Aunque es verdad que se me daba bien y trabajaba mucho. Entonces el profesor le gustaba que a mí me gustara todo eso. Creo que Lengua es la asignatura más me ha gustado.” “...si me alegro, ahora te das cuenta que es una defensa más para ti. A día de hoy hay mucha gente que tiene faltas de ortografía. Sobre todo en Bachiller me alegré más de no tener faltas de ortografía.”
2010/13	Estudia la ESO en su municipio	“Estudí la ESO aquí en pueblo, con mis amigas, los de siempre”
	Reconocimiento de la labor	“Si, es que ha ayudado a que todos los niños lean. Es

	docente de la maestra de Lengua	que hay niños que no han hecho nada, los que están es un esquina que pasan de todo pues esos también han leído. Ha hecho que lea todo el mundo. Los otros profesores saben que ella ha trabajado mucho en que todos aprendamos a leer bien y entre los profesores tiene reconocimiento o eso creo” “Con el interés que puso en que yo siguiera estudiando. Fue lo que realmente más me marco. El interés por la lectura también. Si no es por ella quizás no hubiera leído como ahora. Hubiera pasado de leer tanto. También explicaba muchas cosas, por ejemplo el tema de la síntesis y analizar oraciones también explicaba un montón. Y es algo que luego en bachiller lo he notado.” “Que llevábamos buena base. No ha sido necesario que me lo explicaran tantas veces como a otros. El análisis no me costaba nada. Era muy fácil analizar frases porque ella lo explicó muy bien. A los otros compañeros de bachiller le costaba mucho más. En lengua estaba contenta”
2011	Influencia desfavorable del grupo de amigos	“En segundo fue un año feo. Me quedaron 5. Si, segundo de la ESO. Porque esto de que eres muy influenciable. La gente no estudiaba y yo tampoco. Me dejaba influir. Pero sólo el primer cuatrimestre, luego ya vi que es no era bueno. A partir de ahí cambié” “Ya me empecé a juntar con otras más estudiosas. Eran las empollonas. Yo dije me pego a las empollonas para que se me pegue algo”
2014	Estudia Bachillerato de Ciencias Sociales en la ciudad de Granada	“en cuarto de la ESO si me metí en ciencias de primeras y la lié. Me salí porque no s eme daban bien. Después me cambié. Y así elegí el bachiller de Ciencias Sociales. Es que en la ESO tenía Física, Matemáticas las difíciles,... y me cambié por eso. No era lo mío” “estudí bachillerato en Granada, me matriculé en el Instituto”
	Desplazamiento diario a la ciudad para asistir a las clases de Bachillerato	“Si, todos los días de lunes a viernes” “Hombre se nota a la hora de madrugar” “Tienes que coger el autobús una hora antes, tarda media hora en llegar y en esos si se nota.”
	Aumento del nivel académico en el Bachillerato	“Luego en bachiller yo me fui de aquí a Granada y cambia un poco. En el bachiller si noté el nivel un montón” Si, era difícil estudiar el bachiller” “en el nivel”
	Matemáticas es la asignatura más compleja del Bachillerato	“las matemáticas les tomé odio” “es que llegó un punto que no había manera. Fui a clases particulares y me gasté lo más grande pero no había manera. Yo no sé si es que me cerré de una manera y no. Pero que no podía” “porque dependía más de cada uno pero en segundo de bachiller... pues que tampoco el profesor explicaba bien. Yo no me enteraba mucho. Si es que el hablar de matemáticas me pone... te lo juro, me pone nerviosa”
	Recibe clases particulares	“es que llegó un punto que no había manera. Fui a clases particulares y me gasté lo más grande pero no había manera. Yo no sé si es que me cerré de una manera y no. Pero que no podía”
	Comienza una relación de pareja	“si, hace tiempo. Cuando dejé la carrera ya llevaba tiempo con él” “...nos veíamos los fines de semana. Él es mayor que yo.”
2015	Alta calificación en Selectividad	“Un nueve y pico” “Pues ni buena ni mala. Tenía muchos nervios pero sabía que la sacaba. Saqué una nota baja en matemáticas pero aprobé con nota buena”
	Matriculación de los estudios Grado en Educación Social	“Empecé a estudiar el Grado de Educación Social en Granada”

Experiencia laboral remunerada durante los estudios universitarios	“El año pasado trabajé los fines de semana aquí en una especie de Pub algunos fines de semana. También he trabajado de relaciones públicas en Granada” “Algún fin de semana que otro pero nada fijo. Fueron pocos días la verdad, quizás un mes y medio”
Abandona los estudios universitarios	“En el segundo cuatrimestre lo tenía más claro porque ya iba poco a clase y lo notaba”
Mejora del carácter al abandonar los estudios universitarios	“Si, he vuelto a ser yo misma. Fue como que descansé. Al ir a secretaría y darme de baja sentí un descanso. Me encontré con mi amiga esta que estaba también en la carrera y me dijo que me veía de otra manera”
Experiencia universitaria negativa	“Regular, no te voy a decir negativa pero también tenía cosas buenas. Por ejemplo, las dinámicas de las clases y algún profesor que otro que era distinto de lo cotidiano.” “Al principio iba mejor porque hablaba pero después no. Con forme pasaba el tiempo iba a peor”
Próxima matriculación en FPGS	“Ahora me voy hacer un Grado Superior de Asesoría de Imagen Personal.”
Actualmente no realiza actividad laboral remunerada	“No trabajo, ahora mismo no tengo trabajo”

Biograma de José

FECHA	EPISODIO	COMENTARIO
1991	Nacimiento	“Me llamo José y soy de Cártama y vivo aquí desde que nací” “nací en Cártama, nací y me he criado aquí, mi familia son de aquí y mis abuelos, amigos”
	Afecto por el abuelo materno	“... estaba mucho con él haciendo cosas, me paseaba, me compró mi primera bicicleta, nunca se me va a olvidar”
	Madre con una profesión no cualificada y padre con una profesión cualificada	“mi padre trabaja en una gestoría de administrativo y yo igual. Prácticamente trabajamos en lo mismo, él lleva más gestión, trayectoria” “mi madre trabaja en un bazar aquí también. Los dos tienen trabajo, todos trabajan en esta casa”
1994	Recuerdos agradables en la Escuela Infantil	“... quería irme, cogía los juguetes de los otros y... les pegaba. No me acuerdo de esas peleas. Mi madre me dijo que habló con otra madre de otro niño porque le pegué por un juguete o por algo y habló. En la guardería, dice que habló con la madre porque le hice un arañazo. Parece ser que me regañaron. Es un recuerdo gracioso porque eres pequeño y te hace gracias todo lo que hacías de pequeño”
	Reconoce la labor escolar en Educación Infantil	“porque es una etapa que aprendes mucho. Yo creo que es una de la más importante porque la autoestima y personalidad, conocimientos que pueden permitir aprender mejor se dan en Infantil. En infantil es cuando tienen que poner normas al niño y que sepa cumplir, es complejo trabajar con niños pequeños”
	Maestra significativa en su escolaridad infantil	“por supuesto, es que hacía que estuvieras a gusto. Ponía muchos deberes fáciles, yo tengo la idea de que lo hacía a posta para animarnos a pensar que sí podíamos y así te animas. Yo pienso que lo hacía como técnica o método, y si a ella siempre le funcionaba esa forma seguiré igual”
1998	Maestra significativa en su escolaridad primaria	“pues Rosa, me acuerdo. Una mujer buena, que nos daba muchas para hacer en las libretas. En un folio te ponía un problema y a lo mejor tu t tenías que recortarlo y pegarlo en tu libreta” “cómo te digo yo...”

		dura pero a la vez buena. Me refiero a que trabajabas mucho pero no eran las típicas clases, sino que ella llegaba y te ponía deberes y te educaba como decir... desde la responsabilidad. Siempre eran deberes que tenías que hacer porque los corregíamos todos. Si estaba bien te alababa y si estaba mal no regañaba...tu intentabas hacerlo bien para que te dijera que estaba bien, es una buena técnica de motivación”
2004	Comienza los estudios de la ESO	“estudí la ESO aquí, en el pueblo nos conocemos todos”
2007	Experiencia positiva en la ESO	“Los profesores nos hacían sentirnos más mayores” “En la ESO estuvo muy bien. Tengo buenas sensaciones de la ESO”
	Suspende Inglés en tercero y cuarto de la ESO	“porque fue cuando inglés suspendí, pase a 4 suspendiéndola. Se juntó la dificultad y ella que estaba en su política y cobrar dinero, y las clases dejadas. Si cobras por una actividad debes hacerlo bien porque cobra delos impuestos” “Con ella siempre” “Porque me tenía manía, en serio, corregía en función de si le caes bien o mal, eso lo sabemos. Había muchas pelotas porque sabía que eso influía. Y suspendí inglés en 4 ESO, aunque hubiera estudiado ella buscaría la forma de suspenderme”
	Metodología deficiente por la profesora de Inglés en la ESO	Cuando una persona es joven y maestra.... Debe ser creativa, innovar,... eso lo explicaban en la Facultad, pues ella todo lo contrario, parecía que no tenía ganas de enseñar. Creo, es sólo una opinión, pero no le gustaba dar clase, se notaba que no, que no” ““esa está metía en la política, chupando más dinero, como si ser maestra se cobrara poco, pues también ahora de política. Llegaban algunas maestras en mitad de clase para entregarle algo y se ponía hablar de política delante de nosotros. Nos caía mal porque eran muchas veces y ella pasaba”
	Maestro significativo en la ESO	“Juanjo, de Lengua, es un tío... la caña. Las clases chulas. “dinámicas, utilizábamos la web, materiales para hacer con el ordenador, rúbricas, te hacía leer. El nivel era alto, había que estudiar para aprobar. “tenías que leerte libros, él te daba un listado y tenías que leer un libro que te gusta y después hacía un comentario, análisis sintáctico, y más cosas. También hacía una cosa que me gustaba. Te ponía en su web, porque todo estaba en la página web y te daba una serie de palabras como... “hombre, tienda, ladrón, coche, iglesia”,... y luego tenías que hacer una historia. Con esas palabras tenías que hacer una historia. Te daba bastantes más palabras para hacer la historia pero tenía que estar perfecta. En caso que suspendieras, aparte de suspenderte te obliga a que hicieras todo de nuevo” Las correcciones del profesor de lengua eran efectivas - ESO El profesor de Lengua utiliza un método para corregir que ayuda al alumnado a no cometer errores a diferencia de la otra, este te decía si aquí te equivocas, cómo se hace bien para no equivocarte y así... no a lo gandul, sino explicando bien los errores. Yo aprendía mucho, todos aprendimos”
	Obtiene calificaciones bajas en la ESO	Sacaba bajas notas en la ESO porque me distraía mucho. Porque sólo pensaba en jugar, divertirme, me distraía con facilidad. Estudiaba muy ajustado para aprobar los exámenes, eso te dificulta que saques buenas notas
	Suspende Inglés en tercero y	“porque fue cuando inglés suspendí, pase a 4º

	cuarto de la ESO	suspendiéndola. Se juntó la dificultad y ella que estaba en su política y cobrar dinero, y las clases dejadas. Si cobras por una actividad debes hacerlo bien porque cobra de los impuestos”
2008	Comienza los estudios de Bachillerato	“estudí Ciencias Sociales pero sin terminarlo porque en el primer curso lo dejé”
2008	Abandona los estudios de Bachillerato para matricularse en FPGM	“pronto, para navidades dejé primero de bachiller. Ha sido una decisión dura porque la mayoría de mis amigos seguían en bachiller y yo me cambié para estudiar un ciclo formativo de grado medio. Me salió bien porque estaba más animado”
	Realiza varios trabajos remunerados durante el periodo de tiempo que no está matriculado en FPGM	“me puse a trabajar de varios empleos, desde ayudante de mi tío en su tienda hasta participar en la organización de las fiestas de mi pueblo. Cogí un poco de experiencia con estos trabajos, en el trato con las personas aprendes a relacionarte”
2009	Cambia de centro para estudiar un Ciclo Formativo de FPGM	“... estudié en Antonio Gala de Alhaurín el Grande, es otro centro distinto” es de otro pueblo que está cerca
	Estudia la especialidad de Administración y Gestión de FPGM	Estudí administración y Gestión, que son dos años y en el último curso tienes unas prácticas. Algunos encontraron trabajo muy pronto. En la clase había muchas mujeres y también era un punto a mi favor, es broma”
	La metodología de las asignaturas de FPGM son más prácticas y motiva a continuar estudiando	“distintos, totalmente distintos. En enseñar y explicar...distintos, es que no es un bachiller que tienes que memorizar fechas y acontecimientos con escasa práctica. Administración es saber contabilidad, tesorería, y cosas de administración. Puedes salir a la calle con capacidad de realizar un trabajo que otro con un título de bachillerato le cuesta más trabajo”
	Profesor significativo durante los estudios de FPGM	“José, impartía administración y era eficaz. Te ponía prácticas para entregarle que eran reales... como si ya estuviéramos desarrollando un trabajo real, traía cosas reales y teníamos que entregárselo” “A que hacías registros reales”
2009	No continúa trabajando en la empresa donde hizo las prácticas de formación FPGM	“si pero es una empresa pequeña y estaban tres personas y es suficiente. Se movía poca gestión para contratar gente. Cuando estás en una empresa pequeña te gusta porque tienes más margen para poder desarrollar lo que sabes y si te equivocas tienes menos responsabilidad
	Acontecimiento significativo en la clase de FPGM	“dos se pelearon a tortazo limpio y luego a juicio. Esto fue cuando yo estaba en el primer curso de Administración. Han estado de juicios y el instituto tiene que pagarle al que le pegaron, y el otro tuvo que poner pasta también. Salió por la tele. Fue un escándalo eso...” “Si, por la cuenta que les tiene. Todo el lío que se formó, yo dije... paso de malos rollos y de problemas que luego son problemas para ambas partes, y un clima de tensión... no me interesa esos temas”
2011	Estudia FPGS de Administración y Finanzas	“Grado Superior de Administración y Finanzas” “cuando terminé el otro dije...voy a seguir. Ha sido algo instantáneo. Si te gusta tiene que seguir porque aprendes a otro nivel”
2012	Trabaja con su padre durante el periodo de prácticas	“Bien, raro al principio. Toda la mañana con mi viejo pues al principio incómodo, después bien porque aprendí. Incluso me molaba estar con mi viejo. De buen rollo” “estuve bien en las prácticas y él me enseñaba. Él sabe más... En mi casa me decía las cosas que no sabía”
2012	Matriculación de los estudios de Grado en Educación Primaria	“me matriculé en el Grado de Educación Primaria...” “primero Administración y dirección de empresas, Económicas en segundo, la tercera creo que Ciencias

		de la Actividad Física y el Deporte, Trabajo social de cuarta y después Primara. Pero entré tarde”
2012	Abandona la titulación para realizar una actividad laboral remunerada	“me gustaba la carrera pero encontré trabajo. Y es un trabajo que yo estudié para trabajar de eso y hoy en día es difícil encontrar un puesto de trabajo de tus estudios”
	Valoración positivas de la experiencia universitaria	“en general positiva a pesar de que podía haber sacado más nota y terminarla como cualquier otro. He conocido gente, he salido de fiesta, conocí gente que tengo contacto con ellos. En clase hacía para sacar adelante la asignatura sin castigarme” “bien. Es una carrera que te lo pasas bien, haciendo los trabajos, es amena. No es fea. Los temarios son fáciles de estudiar porque están muy específicos y la mayoría de profesores te dicen las partes importantes”
2016	Decisión de no retomar la titulación en ningún momento posterior al abandono	“completamente. Estoy cómodo en mi trabajo y creo que es difícil volver a la universidad. Siento que debo estar aquí y trabajando en algo que me aporte cosas”
2016	Realiza una actividad laboral remunerada con contrato laboral	“por supuesto. Yo trabajo con contrato, puede ser problemático tener un administrativo sin contrato. Viene una inspección y te ve que estás sin contrato... se le cae el pelo a la empresa, da igual tipo de empresa”
2016	Convive con su pareja sentimental	“me he juntado con mi novia. Es decir, que nos hemos ido a vivir juntos. Hemos pillado un pisito y estamos los dos. Por ahora nos queremos y nos llevamos muy bien. Es la único relevante en este tiempo”
2016	Actualmente reside en localidad natal	“en Cártama. Los dos. Estamos bien porque los dos somos de aquí. Conocemos el pueblo basta bien. Es que hemos nacido aquí”
	Satisfacción por su actividad laboral	“sí porque estoy contento. A veces estoy saturado de trabajo. Los trabajos tienen su parte buena y mala, tenemos que quedarnos con la buena”

Biograma de Laura

FECHA	EPISODIO	COMENTARIO
1997	Nacimiento	“me llamo Laura y tengo 19 años” “nací y vivo en Granada capital. Siempre hemos estado en Granada”
	Madre profesión cualificada y Padre profesión no cualificada	“es auxiliar de enfermería y mi padre comercial, vivimos con poco” Mi madre y tía hicieron fp de auxiliar de enfermería, sencillo y trabajando que está”
2003	Experiencia positiva de la etapa de Escuela Infantil	“muy agradable, mi primera la maestra de infantil. Estaba enchufada...” “Aún tengo ropa de pequeña de cuando iba a la guardería, te da pena tirarla. Miras las fotos y dices... madre mía...mis padres más jóvenes, parecen otros”
	Relación cordial con la maestra de Educación Infantil	“se ve maja, hace tiempo que no la he visto, vivía por Granada... la vía hace años comprando en el Mercadona y la reconocí, la saludé, es mayor”
2004	Experiencia docente positiva de una maestra en Educación Primaria	“había una, Rosario, de las buenas, de las que no te regañan. Pensaba que era como mi tía, en serio, te enseñaba y no regañaba como los otros” “en primaria en la asignatura de ciencias sociales la maestra nos ponía documentales sobre historia, era una maestra... respetuosa, explicaba para todos iguales, sin distinciones entre los alumno”
	Complejo físico en Educación Primaria y en la ESO por sobrepeso	“recuerdos exactos no tengo. En Primaria y la ESO estaba más gordilla, un poco más acomplexada, en algunas situaciones pasaba mal rato” “positiva aunque a veces lo pasaba mal por estar más gordilla. A nadie

		le gusta tener un cuerpo más gordillo”
	Acontecimiento desagradable con una maestra en Educación Primaria	“...una discusión con una profesora de 5º de primaria... sobre mi familia. Me revele y le contesté porque se había metido con mi familia. Después de eso no me simpatizaba, era un poco borde.”
2010	Experiencia positiva en la ESO	“bien, fácil, en la ESO estuve bien. Las clases muy bien y con las amigas igual de bien y mejor en 4, en general ha sido una experiencia buena”
	Dificultad con las asignaturas de Matemáticas	Asignaturas de memorizar como biología, sociales,... tecnología. Y no me gustaban las matemáticas porque a pesar de que eran dinámicas me suponía aprobar con un aprobado”
	Experiencia docente positiva ante un suceso incómodo en la ESO	“en general para mí eran todos buenos profesores. Una vez me pillaron con una chuleta, me apunté en la mano una fórmula pero no dijeron nada. Me sirvió poco para el examen. Me puse nerviosa. Con el tiempo se me quitó esos nervios... Aprendí a no copiarme”
	Maestro significativo en la ESO	“el profesor de Tecnología me gustaba sus clases. Eran muy dinámicas y distintas. Era un profesor muy enrollado. Entendías perfectamente sus clases” “depende como lo mire, me quedo con las ganas de explicar su asignatura y que no eran tan aburridas como las otras. De todos los que he tenido podría el mejor o que tiene más cualidades como maestro”
	Francés y Tecnología son las asignaturas favoritas en la ESO	“Francés y tecnología, porque quería aprender un idioma nuevo y porque los proyectos tecnológicos eran muy dinámicos y entretenidos”
2014	Estudia el Bachillerato de Ciencias Sociales	“me decanté por el bachiller de ciencias sociales, las asignaturas tienen otros temas que me gustaban”
	Experiencia desagradable con el profesor de Geografía	“el de geografía, un tonto. Se pensaba que estudiaba poco o no sé. Era un chulo, en clase le contesté y estuvimos... un tío malo”
	Apoyo académico a través de una academia durante los estudios del Bachillerato	“en segundo de bachillerato íbamos un grupo a una academia para estudiar Inglés, Economía y Mates. Así las dudas que tienes en clase las preguntas en la academia si no te las resuelve el profesor”
	Bachillerato es la etapa educativa con mayor dificultad académica	“a partir de febrero en segundo de bachillerato fue intenso. Nos pusimos a piñón a estudiar para sacar adelante los exámenes de segundo y empezar a prepararte la selectividad. Eran muchos exámenes en selectividad.”
	Matemáticas y Económicas son las asignaturas más complejas en Bachillerato	“Matemáticas e inglés eran las más difíciles, y costaban. Quiero decirte que me costaba aprobarlas. Algunos exámenes suspendían, y tenía los apuntes bien. Nos hacían exámenes de recuperación” “era una profesora que mostraba el temario y lo explicaba más o menos bien. No era problema de qué hacía la profesora de matemáticas, sino que a mí me suponía dificultad sacarla adelante. Sobretudo suspendía Matemáticas y Economía”
	El profesor de Inglés aumenta las calificaciones del examen	“Bajo mi opinión puedo decir que corregía alto, es decir... ponían más nota que la que realmente habías sacado. Yo hacía un examen de un 4 y el profesor ponía un 5. Cuando haces un examen sabes lo que haces bien”
2015	Aprueba la prueba de acceso a la universidad con una calificación de Notable.	“a pesar de las dudas tuve un 7 y algo. Esperaba un poco más... me equivocaría en los detalles”
	Suspende el examen de Matemáticas de las PAU	Aun así las matemáticas recuerdo sacar un 3,75, una mierda, esperaba bastante más en matemáticas, estoy seguro que tenía más nota”
	Durante la etapa preuniversitaria no realiza actividad laboral remunerada	“nada, me he dedicado a estudiar. Ahora si me planteo trabajar y buscar la manera de ser independiente para comprarme lo que quiera y tener más autonomía”

Tiene experiencia en cuidar niños	"Si, a mi primilla Anita. Si los padres decían de ir al cine o a darse una vuelta por Granada me quedaba con ella durante esas horas"
La estudiante es voluntaria en una asociación de minusválidos en la ciudad	"en una asociación de personas con alguna minusvalía. Ahora voy menos, llevare unos dos años"
Estudia el Grado en Educación Social	"planteé escoger los estudios universitarios o hacer una FPGS. Miré los trabajos que podías encontrar con las dos y escogí ir a la universidad" escogí educación social, educación primaria y por ultimo educación infantil" "miré todas, las salidas laborales del FPGS de Integración Social y las de E. Social, Primaria y de Infantil, tenía que asegurarme de que valieran"
Enfermedad del Padre	"ambas, por problemas de las enfermedad de mi padre me pusieron nerviosa, estoy más tranquila porque ha cambiado a mejor"
Abandona los estudios universitarios a finales del segundo semestre	"dejé la carrera en el primer año, a principios del segundo cuatrimestre estaba que no aguantaba más clases, tenía ganas de irme"
No se volvería a matricular del Grado en Educación Social	"tendría que haberme matriculado más tarde, hacer una FP y trabajar, y si me gusta estudiar la carrera con otra idea de qué es lo que quiero exactamente. Tener una situación persona más o menos bien, es principal"
Experiencia desagradable con una docente	"en la entrega de notas de los trabajos, la de Psicología puso un 7, y de verdad te lo digo, el trabajo estaba para un 8 como mínimo. Se lo dije y se enfadó bastante, se le fue la pinza"
Valoración negativa de la experiencia universitaria	"una experiencia más a tener en cuenta ante situaciones personales parecidas, vamos. No volvería a matricularme en E. Social"
Abandono universitario no definitivo	"es un abandono no definitivo en cuanto a que tengo intención de volver y mismo a retomar estos estudios cuando tengo un trabajo y mi situación mejore en todos los sentidos. Trabajar de tatuadora o alguna cosa y volver a estudiar...seguir, alguna me convalidaran y si"
Matriculación en un Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social en la ciudad de Granada	"por lo pronto no. Quiero matricularme en FPGS, me gusta la FP de Integración Social, creo que la plaza tendré"

Biograma de Ramón

FECHA	EPISODIO	COMENTARIO
1996	Nacimiento	"Pues soy Ramón de Castril, de un pueblo de Granada. Es un pueblo muy chico. No hay mucha gente" "pues en Baza. Todos los de aquí nos tocan Baza y tengo 20 años"
	Padres profesión no cualificada	"Mi padre en el campo y con las máquinas. Lleva todas las maquinarias del campo y todo eso. Está todo el día fuera. Mi madre está ayudando en eso de la ayuda de la dependencia. Ayudando a los viejos a ducharse, pasearlos, cosas como esa"
	Los padres desempeñan un trabajo de baja cualificación	
	Recuerdo agradable de la maestra de Educación Infantil	"Pues sí, no recuerdo cosas así como exactas pero si tengo una idea buena de esa etapa y de esa mujer. Sigue siendo amiga de mi madre y tío, la verdad es que antes me decía...con lo traviesillo que eras... Mi madre se parte de risa" "Pues sí, porque me hacía sentirme bien. Es lo que te he dicho antes, no recuerdo cosas así exactas pero recuerdo que era buena con todos los niños y la recuerdas como algo"

		bueno”
	El juego como actividad principal que conecta con otras áreas de conocimiento	“Pues recuerdo que eran buenas conmigo. Ahí tenía la sensación de estar todo el día jugando y moviéndome mucho por aquí y por allá. Una de ellas estaba en la clase y era amiga de mi madre, y me acuerdo que me trataba bien”
	Experiencia positiva en la etapa de Educación Infantil	“Pues diría que bien. Creo que es bueno que los niños chicos vayan a la escuela porque aprendes no solo cosas sino también juntarte con los de tu edad, tener amigos. Estuvo bien. Ahí aprendes a compartir cosas, a organizarte.
2003	Recuerdos agradables en Educación Primaria	“Pues... la verdad es que bien. Tampoco es que recuerde así muchas cosas pero si eran buenos la mayoría. Otros eran más regular. En esa época mola estar en el colegio con los compis”
	Reconocimiento de la maestra de Educación Primaria	“Yo recuerdo que mandaba actividades de inglés para hacer en grupo pero no avanzábamos mucho. Ella quería que todo lo hiciéramos en grupo. Pero hablábamos mucho en clase y todo eso. Aprender si aprendíamos pero no estábamos con tanta prisa como... no sé, como en el bachiller: hay que hacer tantos temas y vamos por tal tema... Yo recuerdo que era una mujer que tenía paciencia y te sonreía mucho”
	Matemáticas e Inglés son las asignaturas más complejas en Educación Primaria	“Se me daba peor las matemáticas. Pero en inglés siempre aprobaba... con un 5 o 6 pero salía aprobado.
	Experiencia docente negativa con un docente en Educación Primaria	“Pues sí, Francisco, regañaba mucho. Cualquier cosa que hacías mal te regañaba con malas maneras. Y tenías casi miedo preguntarle cualquier duda, no sé, era un hombre raro. Daba matemáticas”
2009	Metodología deficiente por el profesor de Matemáticas en tercero y cuarto de la ESO	“era Antonio, explicaba cosas muy rápido... no sé si me entiendes. No se paraba a decir esto por esto y hasta que no lo aprendas pues lo explicabas más veces. Antonio no se paraba mucho, es como si todo fuera fácil y no lo entendías porque era culpa nuestra y creo que tampoco era eso. Suspendía gente con él”
	Profesor significativo de la asignatura de Lengua durante la ESO	“Si, pues... esa la impartía Andrés, que era el profe de Lengua. Era un hombre que se notaba que era bueno y tenía interés” “Porque tenía interés en que hicieras esto y lo otro bien. Siempre quería que te enteraras de las cosas, te preguntaba cómo te iba en la demás,... siempre pendiente...” “No sólo era hacer deberes y todo eso, sino también pues que se yo... me acuerdo que con cartulina teníamos que hacer como un libro y poner un resumen del libro que nos habíamos leído. Pero todo eso con recortes de imágenes de la historia. Por ejemplo, si el libro era de aventuras tenías que recortas imágenes que estuvieran... cercanas a la historia, que estuvieran relacionadas con el libro que te habías leído porque luego ibas a poner tu resumen. Estas cosas hacen que tengas una base y apruebes con nota”
	Rendimiento académico escaso durante la ESO	“en la ESO no eran malas notas, aprobaba ahí a tirones pero aprobaba que es lo principal. Podría sacar más nota pero no lo hice, todos ajustadas.
2013	Estudia el Bachillerato de Ciencias Sociales	“hice el de ciencias sociales, es una mezcla de todo” “porque lleva letras y matemáticas...bueno las matemáticas no son las matemáticas matemáticas sino como estadística...ahí aplicando porcentajes por todos los lados. Peor es el tecnológico. Lo digo porque no se me dan bien las mates pero si no se te da bien las letras... pues igual te digo, los tochos de apuntes te los tienes que comer quieras o no. E: Claro, es que en bachiller ya la cosa cambia. Es un

		poco más difícil”
	Desplazamiento diario a otra localidad para estudiar el Bachillerato	“Pues en la Sagrada, en Huescar. Íbamos en el autobús, ahí van todos los críos, todos los días y luego pues vuelves” “Al principio sí porque te tienes que levantar muy temprano y luego no tanto. Te acostumbras. Pero a principio sí que me costó ir todos los esperando al autobús”
2014	Repite primero de Bachillerato	“... porque en primero de bachiller repetí y todo” “Pues que nos saltábamos las clases en bachiller, que pillabas y te ibas de las clase. A lo mejor si no tenía los deberes pillabas y te largabas en ese rato y luego volvías o si no había ganas. Eso era normal...” “Nos tirábamos todo el día haciendo el gandul ahí... todo liado y sin ganas. No tuve ni buena ni mala experiencia con ninguno, es que pasaba de todo. Me daba igual” “Unos cuantos íbamos así dejados, un lío. Pasando del tema vaya, me dejé llevar por ellos” “Pues nos saltábamos las clases, pillabas y te ibas de su clase. A lo mejor si no tenía los deberes pillabas y te largabas. Lo hacíamos mucho en primero” “...el año siguiente mis padres estuvieron encima todo el día mirando si hacía las tareas, iban a hablar con los profesores y luego la cosa cambió. Empecé a estudiar y eso” “Si, estaban pendientes y ayudó”
	Apoyo académico a través de clases particulares en Bachillerato	“Si, para las mates pero tampoco así como para... todos los días. Iba los martes y jueves y algún día que dijeras que algo no te sale o algo así...”
	Historia es la asignatura con un mayor nivel de exigencia durante el Bachillerato	“La historia es que eran muchos temas y la profe no explicaba bien. Ella te daba los apuntes pero no se ponía a explicar. Ella decía cosas generales y yo no lo pillaba... al rato me perdía”
	Metodología deficiente por la profesora de Historia	“...era interina, ahora creo que no está. Se le notaba que no llevaba tiempo en clase porque era nueva. No explicaba mal pero no enlazaba las cosas, no sé si me entiendes”
	Metodología adecuada del profesor de Matemáticas	“Para mí difícil porque no era bueno para entender pero el tío explicaba bien las cosas...”
2015	Aprueba la prueba de acceso a la universidad con una calificación de Notable	Pues más o menos bien. Saqué un 7,4. Para lo que estudié... bien. Suspendí historia con un 3,5 o algo así, me tocó un tema que no sabía desarrollarlo
2015	Estudia el Grado en Educación Primaria	“Terminé y dije, pues estudio en la universidad. Tampoco es que me hiciera ilusión como para estar loco de alegría, pero si te dan beca y sales del pueblo...”
	Actualmente el estudiante realiza una actividad laboral remunerada sin contrato	“...ahora estoy trabajando en una tienda en Huescar” “...de electrodomésticos. Llevamos toda la zona. Es un curro como cualquiera, siempre hay trabajo por la zona. Las TVs se rompen o la gente las cambia, por ahora estoy bien”
	Abandono universitario definitivo	“Estoy a gusto y estudiar tampoco te está sirviendo. Te matas a estudiar y luego dónde te metes? Porque meterse en un sitio está jodido”

Biograma de Ana

FECHA	EPISODIO	COMENTARIO
1995	Nacimiento	“Nací en 1995, vivo un pueblo de Murcia. Nací en Murcia capital “Ir a Murcia tardo unos 15 o 20 minutos”
	Los padres tienen profesiones cualificadas	“Mi madre es enfermera del hospital civil que es de Murcia capital” “y mi padre era médico. Se puede decir que mis padres han tenido estudios universitarios”
	Recuerda sucesos agradables con su padre	“ positiva porque estaba más tiempo con mi padre” “porque mi padre siempre estuvo malo y no tenía tanto tiempo para llevar tantas cosas. Y mi madre no tenía en esa época un trabajo fijo. Mi madre tenía que ir a otro pueblo y venía los fines de semana. A mi padre no podíamos tenerlo sólo. En mi casa mi padre nos hacía muchos juegos, cuentos, nos hacía cabañas, muchas cosas” “la mesa, la sábana, como hacíamos cabañas y mi padre nos dejaba, mi madre no nos dejaba tener todo ese lío. Mi padre se le daba muy bien hacer cosas. Mi padre nos hizo hasta una muñeca manual, siempre nos hacías cosas manuales en casa” “para estar con nosotros. Le gustaba estar con nosotros y nosotros con él. Recuerdo que un teníamos que pintar la casa y recuerdo que mi padre nos dijo que pintáramos la casa y que antes de pintarla podíamos pintar las pares como nosotros quisiéramos. Después mi padre la iba a pintar de blanco pero antes nos dejó pintar en las pares nuestros dibujos y cosas así y nos encantó” “después nuestro padre se acordó de nosotros porque tuvo que pintar la pared varias veces”
1998	Durante la Escuela Infantil no quería jugar con el resto de compañeros	“yo no me acuerdo pero mi madre me dijo que me tuvo que quitar de la Guardería porque yo venía a mi casa todos los días muy triste, y era porque me aburría en la guardería”
	Experiencia positiva de la etapa de Escuela Infantil	“Aprender por primera vez las letras, los números, las actividades que ponían de mesa, muchas cosas. Una cámara de vídeo hubiera venido fenomenal para grabar esos momentos. Recuerdo poco de la maestra que nos dio. Ha pasado unos cuantos años” “que el colegio estaba cerca de mi casa, y era como seguir haciendo cosas en otro edificio. Como te he dicho antes, me gustó que aprender las primeras letras, número, es que en infantil eres muy pequeño. Yo estaba contenta porque estaba conforme con mis amigos, juguetes, mil historias de cuando eres pequeña”
	Se dirige al Colegio sola o acompañada por los padres de los compañeros	“iba sola, la verdad es que de mi casa al colegio son 5 minutos. Siempre me solía ir con la madre de alguien. Para recogerme o me venía sola o me venía con los padres de mi amigos”
	Recibido el apoyo del pueblo por la enfermedad del padre	“Porque la gente sabía la situación de mi casa. Ayudaban a mi madre diciéndole que no pasaba nada, que nosotras éramos muy buenas. Nunca me han sacado la enfermedad de mi padre para insultarme o hacerme daño”
2002	Recuerdo desagradable del maestro de Educación Primaria	tengo buenos recuerdos de los profesores pero si es verdad que recuerdo uno que lo tuvieron que echar porque hacía tocamientos a las chicas”
2006/2013	En todas las etapas educativas suspende Inglés	“bueno en 5 de Primaria suspendí inglés. A partir de ahí siempre me ha quedado inglés, en la ESO y Bachillerato”
2007	Recuerdo agradable de una	“en 6 de primaria nos preparamos un baile y nos

	actividad que realizó en el colegio	salió muy bien. Nos dieron un premio, nos gustó mucho. No me gustó salir hablando en público pero todos los hicieron y yo también”
2008/2012	Las asignaturas favoritas en la ESO es Historia y Educación Física	“siempre me ha gustado saber las cosas del pasado para entender las cosas de ahora. Me gustaba saber qué pasó en el pasado, por eso me gustaba Historia en la ESO. La de Educación Física me encantaba porque te desahogabas”
	La asignatura más difícil para aprobar en la ESO es Lengua y Literatura	“la que menos creo que Lengua, porque a lo mejor me costaba más pero no le tenía miedo. Es que me gustaba ir al Instituto”
	Experiencia educativa con una compañera con Síndrome de Down	“se notaba que le caía bien. Éramos pocos en clase. Al ser instituto pequeño hacía que los profesores fueran cercanos. Al ser más pequeño es como si fuera tu colegio, hay más cercanía con los profesores. Por ejemplo, en el instituto hay una chica que es Síndrome de Down y nos juntábamos con ella, es más, algunas veces vamos a su casa y nos quedamos con ellos charlando. La relación con minusvalía y con los otros niños en ese colegio había buena relación. Nunca he visto mala relación. En el recreo los niños con minusvalía jugaban con nosotros como si fueran otro más. Eso hizo que de pequeños tratáramos a esos niños como otros más. Incluso los profesores ponía interés, todos los profesores, no había ninguno que pasara del tema. Se le daba relevancia a eso”
	Maestra significativa en la ESO Profesora de Lengua como modelo docente	“porque siempre tenía tiempo para todo el mundo. Preguntaba lo que te pasaba y se interesaba a nivel personal, cómo te iba en todo. Tenía una forma de ser que podías contarle cualquier problema que ella te daba su apoyo”
2008/2014	Cambia de centro para estudiar la ESO y Bachillerato	“fui a otro instituto porque donde hice Educación Primaria no se imparte la ESO. Cambié de instituto” “si, está cerca también”
	Buena relación con las profesoras de Lengua e Historia	“claro que sí. La de historia si la veo más a menudo. Cuando nos graduamos de la ESO, después íbamos a ver a nuestros profesores, y a ver a los niños con minusválidos. Y si la veo por la calle la saludo y ella a mí. Es que le teníamos mucho aprecio a nuestro instituto de la ESO. Le tengo cariño mi instituto porque me han tratado muy bien.
	Asiste a una charla en el Instituto sobre las consecuencia del alcohol	“a nivel de instituto en la ESO no, hemos tenido las típicas charlas de sexualidad, maltrato, de accidentes de coche. En la charla de los accidentes de coche me dio una cosa que me tuve que ir. Esa charla impacto a nivel de clase”
2008/2015	La estudiante recibe maltrato físico y psicológico por parte del exnovio	“hace tiempo, lo conocía y salí durante la ESO. En el bachillerato no estaba con él pero continuaba pensando que estábamos juntos. En su cabeza pensaba que seguíamos juntos pero no era así. Por eso tengo mucho lío con las fechas. Él venía a recogerme en la moto y yo no me subía con él en la moto. Yo seguía para adelante pero él se ponía al lado mía caminando. No entendía que ya no estábamos juntos” “a nivel personal y académico. Si yo tenía un examen y no me encontraba bien pues no podía estudiar al 100%. No era capaz de concentrarme. Él me amenazaba pero no podía demostrarlo”
2011	Recibe el apoyo de las profesoras de Lengua e	“al poco tiempo de morir mi padre se murió mi abuela y empecé a ver las cosas con malos ojos, no

	Historia tras el fallecimiento del padre de la alumna	tenía ganas de ir al instituto. Estuve un mes sin ir al instituto. Entonces la profesora de Historia y la de Lengua vinieron a mi casa. Me dijeron que por qué no iba a clase y yo les dije que no tenía ánimos para ir al instituto. No tenía ganas de estudiar después de todo lo que había pasado. Me dijeron que si no quería ir a estudiar que no estudiara pero por lo menos que fuera a clase todos los días” “yo me sentaba al final de la clase y me puse al lado de un amigo mío que me daba mucho juego. Estuve yendo al psicólogo del colegio y las profesoras me decían que si no quería estudiar que no estudiara pero que fuera a clase. Pasó un tiempo y ya me sentía mal por no hacer los deberes y por no estudiar como los demás. Luego me puse a estudiar y me saqué 4 de la ESO. He tenido bastante buenos profesores y compañeros”
2009/2011	Recibe orientación psicopedagógica en tercero y cuarto de la ESO	“en 3 de la ESO me hicieron un test. En 3 tenías que hablar con la orientadora”
2011	Obtiene buenas calificaciones en cuarto de la ESO	“las mejores notas las saqué en 4 de la ESO”
2012	Estudia el Bachillerato de Ciencias Sociales	“el de Ciencias Sociales aunque 4 de la ESO lo hice de ciencias, cogiendo las optativas de ciencias” “mis pensamientos era de ser profesora y me gustaba la rama de sociales como psicopedagogía, sociología, todas esas ramas”
	Obtiene buenas calificaciones excepto en la asignatura de Inglés	“saqué de media un 8. Es una buena nota para ser Bachillerato. Estudiando puedes aprobar gran parte de las asignaturas”
	La profesora de Historia utiliza una metodología dinámica y motivadora en su clase	“el profesor de historia de bachillerato. Me acuerdo que tenía un libro pequeño que tenía apuntado todos los cotilleos del tema que estuviera explicando. Es como si explica Isabel II y además te explica mil cotilleos de Isabel II. Todo eso hace que te acordaras de mucho más cosas y de más detalles de la parte de historia que estabas estudiando”
2013	Repite segundo de Bachillerato por suspender la asignatura de Inglés	“repetí segundo de bachillerato sólo con la asignatura de inglés. Estuve yendo un año sólo a las clases de inglés” “porque la profesora es mala pero mala. En todos los sentidos, como persona y como profesora peor. Es la más mala de las profesoras que he tenido”
	Experiencia docente negativa con la profesora de Inglés	“es que tuve a una profesora de inglés que se llama Gema y me hacía desprecios en la clase. A mí el inglés se me daba mal pero la profesora no era muy buena. Recuerdo que puso una actividad que era que tú cogías un papel de una caja y en el papel te salía una palabra, por ejemplo casa, tu tenías que decir dónde vives en inglés. Cuando me tocó a mí me dijo la profesora que no, que yo no lo hiciera. Me dijo que como a mí no se me daba bien inglés pues que no lo hiciera”
	La profesora de Inglés ignora a la alumna en clase	
	Arrepentida por la respuesta que dio a la profesora de Inglés	“porque tendría que haberlo comentado al jefe de estudios o al director y decirle que la profesora de inglés me tenía manía. En ese día me fui y ya no volví a ir a sus clases. Eso hace que pierda el hábito de estudiar”
2014	Pierde la práctica de estudiar todos los días	“si, lo perdí. Me costó mucho volver a estudiar. Cuando tuve que estudiar la selectividad me costó mucho, el perder el hábito de estudio lo perdí con repetir”
	Experiencia laboral durante el año que repite segundo	Y en una tienda de ropa. En la tienda de ropa estuve casi un año. Durante el año que repetí 2 de

	de Bachillerato	bachillerato con el inglés.
	Experiencia como voluntaria durante la etapa en la Universidad de Granada	“estuve de voluntario en una asociación de niños Granada. Daba clase de patinaje a los niños pequeños. Era como monitora de niños pequeños” “Me gustaba que me llamaran maestra los niños. Por eso seguí de monitora”
2015	Estudia Grado en Educación Infantil en la Universidad de Granada	cuando me preparé la selectividad, que estuve a estudiando mucho para aprobarla y cuando la aprobé quise seguir. Quería seguir estudiando para ser maestra” “porque quiero ser maestra. Antes quería ser maestra ahora por todo lo que me ha pasado quiero enseñar, ahora no importa tanto el ámbito donde lo realice. Que sea que yo pueda ayudar a la gente” “principalmente porque no quería estudiar en Murcia”
2016	Asiste al Centro de Maltrato de la Mujer	“cuando hablo de ese tema pues me cambia la voz y hoy por hoy ahí estoy. Ahora voy a empezar a ir al psicólogo y voy a ir al Centro de Maltrato de la Mujer. Que si, que me veo bien pero veo cosas en mi guardadas y las tengo que sacar. El querer borrar etapas cuando él me hacía eso pues he querido borrarlas y ahora no me acuerdo bien. En el juicio me paso eso”
	Durante los estudios universitarios vive en una residencia de estudiantes	“si, tenía mi grupillo de amigos. Ellos hicieron por animarme para que lo denunciara. Yo estaba saliendo con un chico en la residencia y un día discutimos y él se levantó de forma brusca. Eso me hizo recordar la mala experiencia con el de mi pueblo. Me puse blanca y vomité. En 2 o 3 ocasiones notó que cuando pasaba eso yo me ponía muy nerviosa, me cambiaba la voz. Un día me pilló de la mano y me dijo vamos a denunciar al chico de tu pueblo. Y así lo hizo, lo denuncié. Después de denunciar me sentí un poco más libre”
	Abandona los estudios universitarios a mediados del segundo semestre	“en el segundo cuatrimestre del primer curso. Psicológicamente estaba mal, las fuerzas se me acabaron, por eso la dejé”
	Arrepentida por abandonar la titulación	“Después si porque ya me estaba quitando un peso de encima. Empecé a no tener presión. Ahora me arrepiento porque es un curso perdido, a mi madre le va a costar otra vez el dinero y eso me hace sentirme muy mal” “si mucho. Hubiera tomado cualquier otra medida antes de abandonar la carrera pero eso no sucedió así. No me relacionaba en clase, si alguien me decía algo yo contestaba pero no hablaba. Yo no decía nada, estaba callada. Me relacionaba muy poco”
	Valoración positiva de la experiencia universitaria	“si te digo la verdad normal, un punto intermedio. No ha sido mala. Es distinta la universidad. Si hubiera menos gente sería mejor porque nos relacionaríamos más y de una forma más cercana”
	Abandono universitario no definitivo	“No, yo he cogido piso para el curso que viene y voy a seguir con Educación Primaria. Es una cosa que la tengo clara, quiero terminar mi carrera, quiero ser maestra”

Biograma de María

FECHA	EPISODIO	COMENTARIO
1997	Nacimiento	“soy María de Úbeda que es pertenece a Jaén” En el 1997, la fecha exacta no quiero comentarla y no decir la vamos.

	Padres con profesión no cualificada	“mi padre vive del campo...” “mi madre vive también del campo y somos de mirar el dinero que entrar en la casa”
	Relación significativa con su abuela materna	“con ellos más, para mí mi abuela era especial “le tenía mucho cariño, se portaba bien conmigo, es que la he querido mucho” “si y me daba regalos...me enseñaba mucho” “pues hacer mantecados, coser aunque no aprendí. Pero estaba a gusto con ella, me sentía querida porque me sentía bien con ella en su casa” “cuando podía si. Murió y eso me afecto”
2000	Relación distante con la maestra de Educación Infantil	“si, una que me dio, Lucía. Vive aquí y la veo y nos paramos y me dice: cómo te va y yo le pregunto cómo se encuentra” “si pero un poco de manía si me tenía, regañarme pero creo que yo le caía regular, y listo, no hay más” “no pero se nota que no le caía bien pero lo entiendo porque era muy revoltosa y no sé”
2004	Relación distante con una maestra de Educación Primaria	“buenos, nada en particular Había otra que me caía fatal, es que no he tenido suerte para los maestros” “porque... como te digo... y a mi ella tampoco, y así había mal ambiente, era hasta el bachiller no me calló ninguna bien con esa maestra nada, es que tú no la consiste, no era mala mujer pero que si, que yo era también protestona” “lo normal, es que era mala, sino que yo le caía como el culo y yo contestaba, no me pelee ni ella me ha dicho nada así fuerte”
2011	Suspende Física y Química en la ESO	“Pues porque me costaban más, me costaba entenderlas, es que ponte en mi lugar. Matemáticas me costaba menos pero física y química me costó muchísimo, es un horror meterme a estudiar física” “Lo normal, algo podía hacer, a mí no se me daba bien. Es responsabilidad mía, hasta ahí lo asumo, entonces la culpa hay que repartirla y...”
	Metodología dinámica de la profesora de inglés	“...nos ponía un cd y luego seguíamos el libro de inglés” “...pues en voz alta, primero una y luego otra, así en las clases” “buena, la mujer era buena y explicaba y entendía todo bien. Entonces sé regular de inglés, aprobaba con un 6 o 7” “...a pesar de que inglés es inglés si aprendí, se pasaba la hora muy rápido” “pues porque no sé... pasaba rápido y nos poníamos hacer lo que decía y estaba divertido, por lo menos para mí, para los otros... para gustos colores” “normal, creo que si era buena, entonces nadie le tenía manía ni nada por el estilo”
2013	Obtiene buenas calificaciones en la ESO	“yo he sido una niña estudiosa, o sea de un 8 o cerca del 8, siempre me he mantenido en la línea del 8. Si sólo en la universidad ha sido donde he caído y entonces saca notas peores...”
2014	Estudia Bachillerato de Humanidades	“escogí el bachiller de Ciencias Sociales, quizás sea el que tenía más asignaturas un poco más asequibles”
2015	Bachillerato es la mejor etapa educativa	“la mejor de todas porque me llevaba bien con todos, o sea aprobaba todas las asignaturas y luego nos divertíamos, y es difícil estudiando”
	Cambia de carácter a partir de los estudios Bachillerato	“pues que si me regañaba no me callaba y le protestaba por cualquier cosa” “en el bachiller ya me callaba y pasaba más. Si, desde el bachiller cambié”
	Mayor nivel académico en los estudios de Bachillerato	“segundo era más complicado porque estábamos haciendo muchos ejercicios para los exámenes y luego tenías que estudiar de memoria para hacer preguntas de desarrollo, es duro y se lleva al

		ponerte con las clases” “yo por ejemplo al principio si me costó adaptarme porque en la ESO era más fácil, y luego en la ESO te lo dan todo repasado...”
	Latín e Historia son las asignaturas con mayor rendimiento en los estudios de Bachillerato	“Latín e Historia” “estas asignaturas se me daban bien, sacaba buenas notas y motivaban. Si tú por ejemplo estudias con ganas apruebas, piensa que es bachiller y es duro” “Ambas. Depende de los contenidos que dábamos y por ejemplo me resultaban fáciles para aprenderlos. Poco a poco me hacía mis apuntes, lo llevaba al día o se decía que estaban hecho” “la profesora de Latín me gustaba porque mostraba interés y porque las clases tenías que haber estudiado lo del día anterior y luego de historia me gustaba más bien por la asignatura, los temas me resultaban fáciles y podías aprobar con lo que tenías, o copiabas si no te pilla” “la profe de Latín era repasar lo que impartió en la clase de antes y ver cosas nuevas y después mandaba muchas actividades para casa, no eran ejercicios difíciles pero no paraba de mandas actividades. La asignatura molaba y al de Historia era fácil sacarla”
	Obtiene calificación de notable en Bachillerato	“En el bachiller sacaba de media un 7, esa era mi media”
2015	Aprueba la prueba de acceso a la universidad	“yo por ejemplo bien en...siete y pico, siete y si hubiera tenido más tiempo para repasar tendría más puntuación en selectividad”
2015	Comienza los estudios de Grado de Primaria	“primero Psicología, luego Educación Primaria la Bilingüe, después Educación Primaria normal y Derecho, si, o sea en ese orden, si no recuerdo mal” “Si, mucho y psicología era porque se me da bien memorizar y de psicóloga suele tener curro. Puedes montar una en un gabinete de educación, mil historias. Y con Primaria me fijé que si tú llegas y apruebas las oposiciones... es un trabajo estable y es un trabajo muy bonito. Al final me escogieron en Primaria, suerte”
2016	Valoración negativa de la experiencia universitaria	“mi experiencia en la uni? sinceramente mala, ahora tengo que ponerme porque el año fue perdido. Anda que...”
2016	La ruptura con su pareja provoca un menor rendimiento académico	“...lo dejé con mi novio y me afecto y tuvimos peleas y mal rollo y eso provocó que me pusiera más nerviosa y luego tenía poquísimas ganas de estudiar, tenía ganas de irme a mi casa”
	Realiza una actividad remunerada	“Bueno la verdad es que estamos bien, somos de una clase normal que vivimos del campo, hay años que hay cosechas y se gana un buen dinero pero hay otros años que no hay tanta cosecha, o sea no se gana. En mi caso estoy trabajando porque es una responsabilidad por todo el dinero que le hago gastar a mi padre y lo hago porque quiero...”
	En el próximo curso académico comenzará los estudios de FPGS de Integración en Jaén	“quiero sentirme bien con todo y empezar de nuevo y olvidar el año que estuve en Granada, es que pasé tan malos ratos...” “Sí que lo hay, he visto un ciclo de integración y me hablaron bien y lo voy hacer allí, es que quiero cambiar de aires” “integración, con ese puedes trabajar en guardería, cuidando niños y... puedes seguir con tu carrera, yo que sé, ya veremos”

El primer biograma que presentamos corresponde a la vida formativa de Ángela. Tiene 22 años de edad. Nació en un pueblo de la provincia de Jaén aunque de forma habitual realiza actividades de ocio en la ciudad de Granada. Es la segunda entrevistada con mayor edad biológica. En su trayectoria por las etapas de infantil hasta bachillerato ha obtenido un

buen rendimiento académico. Realizó la modalidad de bachillerato correspondiente a Ciencias Sociales.

Ángela fue una alumna de Primaria y Enseñanzas medias que obtenía buenas calificaciones. La estudiante valora de forma positiva su paso por todas las etapas educativas. La etapa de Educación Primaria está caracterizada por tener una buena maestra y buena relación entre los compañeros de clase. Ángela resalta la influencia de la música para trabajar en clase a raíz de que su profesora de Primaria ponía música en clase para realizar las tareas de clase. La estudiante cambia de centro para realizar los estudios de la ESO y Bachillerato. Ciencias Naturales y Lengua son las asignaturas favoritas durante los estudios de la ESO por el tipo de metodología que tenían los profesores de dichas asignaturas. Ángela realiza el bachillerato de la modalidad de Ciencias Sociales y aprueba con buena calificación la prueba de acceso universitaria.

Procede de una familia trabajadora. El padre desempeña un trabajo de alta cualificación y la madre desempeñó un trabajo de baja cualificación, actualmente ésta no realiza ninguna actividad

En su biografía, Ángela, considera que hay dos momentos cruciales que suponen cambios radicales en su desarrollo personal y formativo. El primero se refiere al episodio significativo que influye en el desarrollo de su personalidad, al presenciar que, durante los estudios de bachillerato, a un antiguo alumno un profesor le sustrajo droga en la clase, y este hecho repercutiría en su compañero durante toda la etapa educativa. El segundo momento hace referencia a la decisión de abandonar los estudios universitarios, sabiendo las repercusiones familiares que tendría tomar dicha decisión.

Actualmente continúa los estudios de Grado en de Educación Infantil en la Universidad de Jaén.

El segundo biograma que exponemos corresponde a la vida formativa de Iris. Ésta vive en un pueblo del área metropolitana de Granada. Tiene 20 años de edad. Ha tenido buena relación con los profesores de las etapas educativas. Por lo general, ha tenido una buena experiencia educativa en todas las etapas menos en la universitaria. Tuvo una mala experiencia con un maestro cuando estudiaba Educación Primaria. Durante los estudios de la ESO, Iris tuvo una influencia desfavorable con un grupo de amigos. Esta influencia desfavorable influyó de forma negativa en el rendimiento académico. En el segundo semestre cambió el grupo de amigos y mejoró la actitud ante los estudios obteniendo mejores calificaciones. Tanto el maestro de Educación Primaria como la profesora de Lengua de la ESO, ambos docentes han sido significativos por la metodología que han llevado a cabo en las clases.

Iris se matricula en un instituto de la ciudad, por lo que el desplazamiento se convierte en algo rutinario. Estudió el bachillerato de Ciencias Sociales. Durante los estudios de bachillerato, la estudiante tiene dificultades para aprobar la asignatura de Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales. Asiste durante un tiempo a clases particulares para mejorar en los exámenes de Matemáticas. No obstante, aprueba bachillerato y obtiene una buena calificación en la prueba de acceso a la universidad. A continuación, se matricula del Grado en Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Los padres de Iris desarrollan una profesión no cualificada. Durante un mes y medio, concretamente los fines de semana, Iris compagina los estudios universitarios con un trabajo remunerado. En el primer año de carrera abandona la titulación por falta de

integración académica y social en la universidad. Actualmente se ha matriculado en un ciclo Formativo de Grado Superior en la ciudad de Granada.

El tercer biograma que presentamos corresponde a la vida formativa de José. Tiene 25 años de edad. Nació en un pueblo de la provincia de Málaga. Es el entrevistado con mayor edad biológica. En su trayectoria por las etapas de infantil hasta la ESO ha obtenido un rendimiento académico aceptable. En primero de Bachillerato tiene un bajo rendimiento académico y abandona los estudios de bachiller. Estudia con motivación la especialidad de Administración y Gestión de FPGM. Después, se matricula en la especialidad de Administración y Finanzas de FPGS. Realiza las prácticas en la misma empresa donde trabaja su padre. José tiene recuerdos agradables durante todas las etapas educativas menos la del bachillerato.

José ha tenido desde la etapa de infantil, secundaria y formación profesional docentes significativos que le han marcado de forma positiva. Aunque en la ESO, tuvo una mala experiencia con la profesora de inglés. Durante los estudios de FPGM se produce una pelea entre estudiantes, esta lucha hace recapacitar a José de las consecuencias que tiene los conflictos violentos. Le gustó hacer las prácticas de FPGS en la misma empresa donde trabajaba su padre. Siempre ha tenido dificultad en aprobar la asignatura de inglés en todas las etapas educativas.

Después de finalizar los estudios de FPGS, José se matricula en la titulación de Grado en Educación Primaria. Abandona los estudios para realizar una actividad laboral remunerada, aunque tiene una valoración positiva de la experiencia universitaria. A pesar de que José tiene una buena valoración de la vida universitaria, no contempla la posibilidad de retomar la titulación en ningún momento posterior.

Actualmente, José realiza una actividad laboral remunerada con contrato laboral en su pueblo de origen y convive con una pareja. Esto provoca que, al presente, esté satisfecho con su actividad laboral y personal.

El cuarto biograma corresponde a la vida formativa de Laura, la estudiante más joven de las entrevistadas. Tiene 19 años de edad. Vive en Granada capital. En su trayectoria por las etapas de infantil hasta bachillerato ha obtenido un rendimiento académico aceptable.

Laura tuvo una experiencia reconfortante durante la etapa de Educación Infantil. Tiene una relación cordial con la maestra de Educación Infantil. Siguiendo esta misma línea, Laura tuvo una experiencia docente positiva con una maestra de Educación Primaria. En esa misma etapa, se acompleja por su físico, sobre todo durante los estudios de primaria y secundaria. Durante los estudios de Primaria, tuvo una experiencia desagradable con una maestra de Educación Primaria, aunque años más tarde, en la etapa de la secundaria, su experiencia en la ESO mejoró desde el cuarto curso. Siempre ha tenido dificultades para aprobar la asignatura de Matemáticas. Laura tuvo una experiencia docente positiva ante un suceso incómodo, mientras ella estaba copiándose en un examen, su profesor lo vio copiándose. Esta experiencia le ayudó a recapacitar sobre la gran responsabilidad que tiene ciertos actos.

Laura empezó a tener un menor rendimiento académico a partir de la ESO. Realizó la modalidad de bachillerato correspondiente de Ciencias Sociales. Recibe apoyo académico a través de una academia durante los estudios del Bachillerato.

Procede de una familia trabajadora. El padre desempeña un trabajo no cualificado y la madre desempeña un trabajo de alta cualificación.

Tras aprobar la prueba de acceso a la universidad, Laura se matricula en el título de Grado en Educación Social. La enfermedad del padre afecta en el rendimiento académico universitario. A día de hoy, Laura opina que no se volvería a matricular en los estudios de Grado en educación Social pero considera que es un abandono universitario no definitivo. Esto es, que podría retomar los estudios universitarios más adelante.

Actualmente, Laura, tiene previsto matricularse en un Ciclo formativo de Grado Superior en Integración Social para realizarlo en la ciudad de Granada.

El quinto biograma corresponde a la vida formativa de Ramón. Tiene 20 años de edad. Vive en un pueblo de la provincia de Granada. En su trayectoria por las etapas de infantil hasta bachillerato ha obtenido un rendimiento académico bajo. Estudió el Bachillerato de la modalidad de Ciencias Sociales.

Procede de una familia que trabajan en el campo. Los padres desempeñan un trabajo de baja cualificación. Recuerda que en la etapa de Educación Infantil el juego era la actividad principal que conectaba con el resto de áreas de conocimiento. Tiene una experiencia positiva de todas las etapas educativas, excepto el primer curso de bachillerato y universidad. Ramón comenta que la etapa de Educación Primaria estuvo caracterizada por la flexibilidad, menor nivel de exigencia académica y buenos maestros. Durante su etapa en Educación Primaria, tuvo una experiencia negativa con un maestro y una experiencia positiva con una maestra. Sin embargo, en 3º y 4º de la ESO vuelve a tener una experiencia docente negativa, concretamente con el profesor de la asignatura de Matemáticas. No obstante, el profesor de Lengua en 3º y 4º ESO ha sido para Ramón un profesor significativo por su metodología en las clases.

Ramón estudia el Bachillerato de Ciencias Sociales. El estudiante se desplaza de localidad todos los días para estudiar el Bachillerato. El estudiante tiene su primera experiencia significativa de fracaso académico debido a que repite primero de Bachillerato. Dada esa situación, recibe clases particulares para reforzar todas las asignaturas. Tiene buena consideración del tipo de metodología que realizaba el profesor de Matemáticas, a pesar de resultarle una asignatura compleja. Al finalizar los estudios de Bachillerato, supera la prueba de acceso a la universidad con una calificación de Notable.

Ramón estudia el Grado en Educación Primaria pero conforme pasa el primer cuatrimestre y comienza el segundo decide abandonar los estudios universitarios. Hasta la fecha de hoy, Ramón considera que es un abandono universitario definitivo porque no tiene intención de volverse a matricular en ninguna titulación universitaria.

Actualmente el estudiante realiza una actividad laboral remunerada sin contrato

El sexto biograma pertenece a la vida formativa de Ana. Tiene 21 años de edad. Nació en un pueblo cerca de la provincia de Murcia. En su trayectoria por las etapas de infantil hasta bachillerato ha obtenido un buen rendimiento académico, exceptuando el año que repitió segundo de bachillerato por suspender Inglés. Estudió la modalidad de bachillerato de Ciencias Sociales. Aprobó la selectividad con una buena calificación.

La madre de Ana trabaja en una profesión cualificada al igual que el padre. Sin embargo, el padre fallece a raíz de una enfermedad. Ana recuerda con añoranza episodios agradables que realizó con su padre. Recibió el apoyo del pueblo por la situación que había en su familia derivada por la enfermedad del padre.

Ana tiene buenas experiencias de todas las etapas educativas y un buen rendimiento. No obstante, en todas las etapas educativas suspende la asignatura de Inglés. La asignatura de

Historia y Educación Física son las favoritas durante el periodo en la ESO. Sin embargo, Lengua y Literatura son las más asignaturas que más le cuesta aprobar en la ESO, a pesar de esta dificultad, la maestra de lengua fue muy importante en su proceso formativo. Cabe destacar la reflexión que le genera cuando asiste a una charla en el Instituto sobre las consecuencias del consumo en exceso del alcohol. A partir de aquí, Ana toma conciencia de las responsabilidades que tiene consumir alcohol cuando vas a conducir.

A raíz de una experiencia negativa con la profesora de Inglés en el Bachillerato, Ana cambia de forma negativa la relación con la profesora de Inglés. Repite segundo de Bachillerato por suspender la asignatura de Inglés.

Una vez que supera con buena calificación la prueba de acceso a la universidad, decide estudiar el grado en Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Más tarde decide abandonar los estudios universitarios debido a que sufría acoso físico y psicológico por parte del exnovio. Este suceso era desconocido por la familia. Debido a esta situación, Ana tomó medidas judiciales. El resultado judicial fue favorable para Ana.

En su biografía, Ana, considera que hay dos momentos cruciales que suponen cambios radicales en su desarrollo personal y formativo. El primero hace referencia al fallecimiento del padre. Suceso que le cuesta tiempo superar. El segundo se refiere al maltrato físico y psicológico que realizó el exnovio hacia su persona.

Actualmente tiene pensado volver a matricularse de la carrera que abandonó.

El séptimo biograma que presentamos corresponde a la vida formativa de María. Tiene 19 años de edad. Nació y vive en un pueblo de la provincia de Jaén. Pertenece al grupo de entrevistadas más jóvenes. En su trayectoria por las etapas de infantil hasta bachillerato ha obtenido un buen rendimiento académico. Estudió la modalidad de bachillerato de Humanidades, la única entrevista con este tipo de modalidad

María valora de forma positiva el paso por todas las etapas educativas pero destaca la etapa del bachillerato como la que más a gusto estuvo. Durante la etapa de María por la Educación Infantil podemos destacar que tiene una relación distante con una maestra de Educación Infantil y Primaria. Suspende las asignaturas de Física y Química en la ESO aunque las calificaciones. Le gusta la metodología de la profesora de Inglés porque sus clases son dinámicas. Latín e Historia son las asignaturas con mayor rendimiento en los estudios de Bachillerato. La etapa de bachillerato es la más significativa porque está cómoda con las clases y con el grupo de compañeros. Después del bachillerato, María aprueba con un notable la prueba de acceso a la universidad.

Procede de una familia que todos los miembros trabajan en la agricultura. Los padres desempeñan un trabajo de baja cualificación. Los recursos económicos familiares son básicos, no puede permitirse grandes pretensiones. María tenía una relación significativa con su abuela materna. La ruptura con su pareja y la baja motivación por la titulación hacen que tome la decisión de abandonar los estudios universitarios. Por tanto, María tiene una valoración negativa de la experiencia universitaria

En su biografía, María, piensa que hay dos momentos cruciales que suponen cambios esenciales en su desarrollo personal y formativo. El primero se refiere al cambio de actitud durante los estudios de bachillerato. El segundo hace referencia al estado de tristeza que provoca la separación de su novio. El tercero se basa en la poca motivación por la titulación de Grado en Educación Primaria.

Actualmente realiza una actividad remunerada. En el próximo curso académico comenzará los estudios de FPGS de Integración en Jaén.

11.2. ASESORAMIENTO ACADÉMICO RECIBIDO

Dentro de la dimensión “Asesoramiento académico recibido” recogemos las valoraciones que el estudiante realiza sobre los servicios de orientación psicopedagógica y personal de Administración y Servicios de la Facultad y cómo ha influido en el alumno la calidad de la orientación e información acerca de los estudios que realiza; además de la valoración de las medidas que ofrece la Facultad para paliar el abandono.

Ángela explica que, durante sus estudios de Grado en Educación Infantil, no ha recibido ningún tipo de orientación psicopedagógica mientras estuvo estudiando en la Facultad. Cuando empezó a asistir con menos frecuencia a las clases que eran obligatorias, ningún profesional le comentó nada al respecto.

En cuanto a la valoración del personal de Administración y Servicios de la Facultad, Ángela tiene una opinión negativa de la gestión que realiza dicho personal. Destaca la falta de medios y coordinación entre el personal de administración de la Facultad. El escaso personal de administración y la gran cantidad de alumnos matriculados en la Facultad, hacen que la gestión administrativa sea excesivamente lenta, minorando la calidad de los servicios ofrecidos a los alumnos.

“las veces que estuve en secretaria había colas largas y mirando el número si pasaba. Toda la mañana perdida para preguntar una tontería, la mañana sabía que era fuera. Y llegas y los tíos te dicen que pidas rápido y corriendo” (Ángela)

Tomando los datos de las entrevistas, Ángela ve algunas debilidades importantes que la Facultad tiene que mejorar, como es el caso de la comunicación. Según nuestra entrevistada, la Facultad no transmite de forma adecuada los asuntos importantes que incumben a los alumnos. Así, la Facultad presta poca importancia a la comunicación de los asuntos académicos que conciernen a los alumnos.

“mal en las dos universidades. Recuerdo que en la Facultad era mala en explicar requisitos y... un poco a su tema” (Ángela)

Al tiempo, Ángela opina que la Facultad no tiene en consideración la opinión de los estudiantes. De no ser así, la Facultad hubiera tomado medidas para recoger la opinión de los alumnos.

Iris, que se desplazaba todos los días desde su localidad a la Facultad, tampoco ha recibido ninguna asistencia u orientación sobre su ausencia en clase. Considera que le hubiera venido bien alguna orientación psicopedagógica para cambiar su situación personal. Iris considera que de haber recibido algún tipo de orientación psicopedagógica, quizás podría haber continuado con los estudios universitarios.

“puede ser, tampoco la busqué. A lo mejor me hubiera venido bien. Es que aguanté tanto que llegué a un punto que exploté. Ni solución ni nada, que no quería ir. Pero si me hubieran asesorado al principio del todo pues a lo mejor si hubiera cambiado” (Iris)

Iris valora de forma positiva la calidad formativa recibida durante su corto periodo de estudios universitarios, pero la falta de asesoramiento institucional mengua la calidad de los servicios ofrecidos por la Facultad.

“Pues más orientación porque yo cuando por ejemplo fui a darme de baja... a mí no me preguntaron, ni hicieron por convencerme para continuar o saber por qué había sido. A mí me dieron un papel, lo rellené, lo firme y listo. En el papel había un cuadro que te ponía: Explica brevemente las causas por la que dejas la titulación. Yo vi la Facultad bien, a la hora del aprendizaje es bueno por lo menos con la mayoría de los profesores con los que yo he estado. Yo diría que sería tener algo de asesoramiento en casos como los míos” (Iris)

A pesar de ello, Iris tiene buena valoración del personal de Administración y Servicios de la Facultad. Ella considera que el personal de Administración era amable y servicial. Por tanto, se aprecia una diferencia entre la calidad ofrecida en conjunto por el servicio de Administración y Servicios de la Facultad, y otra muy distinta, la profesionalidad del personal que trabaja en dichos servicios. Iris destaca que existe poco personal para el volumen de trabajo que realiza el servicio de Administración y Servicios de la Facultad.

“me gustaba la Facultad. No estaba en un sitio malo. La gente no era borde sino más bien servicial” “Los que trabajaban allí haciendo papeles administrativos eran amables” (Iris)
“Pues que había mucha gente y muchas colas para todo. Si querías un certificado de algo te tirabas el día entero. Es que hay mucha gente en esa Facultad” (Iris)

A todo esto, se suma la opinión de que la Facultad tiene una mala comunicación de asuntos importantes para el alumnado. Prueba de ello es la inexistencia de que existe un equipo de orientación psicopedagógico en la universidad. Esta opinión se refuerza, al comentar que la Facultad no tenía en consideración las opiniones o aportaciones que podían ofrecer los alumnos o delegados de clase.

José, el entrevistado de mayor edad, nunca recibió ningún tipo de orientación psicopedagógica durante el tiempo que estuvo en la universidad. A su vez, cree que la orientación psicopedagógica sólo se presenta en los colegios e institutos. Por tanto, desconoce si que existe un equipo de orientación donde él pueda recurrir en caso necesario.

“yo me matricule y después seguí estudiando y que yo sepa, la Facultad no te orienta. Supongo que eso será en los institutos y colegios. En Granada estaban los vicedecanos pero dudo que existan orientadores” (José)

José tiene una valoración uniforme del trabajo que realiza el personal de Administración y Servicios. No ha tenido problemas con el personal de Administración, más bien, cree que trabajan muy rápido a pesar del volumen de trabajo que gestionan. Aunque han sido pocas las ocasiones que ha requerido el servicios del personal de Administración. Sin embargo, esta opinión favorable cambia al preguntarle por la valoración de la comunicación de asuntos importantes que realiza su Facultad. Valora de forma negativa la comunicación que hace la Facultad. José expone que tuvo mala experiencia cuando una vez fue a hablar con el Vicedecanato de su Facultad. El resultado de su experiencia fue que, a pesar de la demora de tiempo que tardaron en atenderlo, el equipo de profesionales del Vicedecanato no tenía la suficiente información para ayudarle.

“tenían muchas deficiencias en informar a los alumnos. Hay personal que dejaba mucho que desear. Vas a preguntar a un Vicedecano y estabas esperando dos horas para hablar con él” (José)

A estas deficiencias se le suma el bajo interés de la Facultad por la opinión de los estudiantes. Intuye que quizás la Facultad no considere las opiniones de los alumnos por beneficios propio de la institución. Resalta el poco interés de la institución en recabar información sobre las opiniones de los alumnos en cuestiones de normativa y convivencia.

“porque yo pienso que la Facultad busca su interés particular y punto. Si la Facultad mostrase interés pasaría más cuestionarios de opinión, habría más debates, un montón de historias que pasan de ellas. Es más cómodo hacer en beneficio de la Facultad y decir que es un bien para todos” (José)

Laura, una de las entrevistadas más jóvenes, tampoco recibió ningún tipo de orientación. Esto provoca que tenga una mala opinión del equipo de profesionales que trabajan en la Facultad. Piensa que alguien debería de haberla ayudado teniendo en cuenta que se estaba dando de baja como alumna de la universidad. Laura tiene la creencia de que nadie de la Facultad tiene interés por el alumnado.

Con respecto a los servicios prestados por el personal de Administración y Servicios de la facultad, Laura tiene una buena valoración. El hecho es que, Laura ha tenido una buena experiencia del personal de Administración y Servicios. Las veces que solicitó ayuda al personal de Administración y Servicio, éstos, además de ayudarla fueron amables y comedidos. Esta opinión cambia de parecer al preguntarle por la calidad que tenía la facultad para transmitir asuntos importantes para el alumnado. Considera que la Facultad no transmite de forma adecuada los asuntos importantes que les incumben a los alumnos. Laura se enteraba de las informaciones relevantes a través de sus compañeros y de las conversaciones realizadas por el grupo de whatsapp. Por ello, opina que la Facultad no tiene en consideración la opinión de los alumnos. Dejando en evidencia los servicios de comunicación que ofrece la Facultad.

“malísima, te enteras si ves escucha algo de la gente del whatsapp”

Ramón, ante la valoración del asesoramiento académico recibido, concretamente, el realizado por los servicios de orientación psicopedagógica de la Facultad, es tajante en sus declaraciones al considerar de que le hubiera venido bien un apoyo orientativo. Esta opinión tiene más relevancia cuando Ramón opina que un apoyo le hubiera ayudado a enfocar los estudios de una manera más práctica y útil.

A diferencia de la anterior entrevistada, Ramón tiene una mala valoración del personal de Administración de la Facultad. Las veces que requirió de los servicios de la administración, esto fueron excesivamente lentos dado el número de alumnos que requerían de sus servicios. Por tanto, en general, opina que los servicios ofertados son insuficientes para ofrecer un servicio de calidad al alumnado. A todo esto se suma la valoración negativa que tiene el entrevistado de la comunicación de la Facultad. Destaca la falta de asesoramiento y escasez en los servicios destinados a la comunicación de asuntos importantes para el alumnado. Aunando aún más, si cabe, la poca consideración que la Facultad tenía sobre la opinión del alumnado en las decisiones importantes.

Ana, la estudiante que es de otra comunidad autónoma, tampoco recibió orientación durante los estudios universitarios. No sólo no recibió ayuda, sino que cree que ningún docente ni personal de Administración tenían interés en los alumnos. Ana piensa que alguien debería de haberla llamado para preguntarle por qué deja los estudios, si tenía problemas personales o económicos, entre otros. Ana otorga importancia a los servicios psicopedagógicos debido a que, de manera más concreta, ella recibió ayuda psicopedagógica en tercero y cuarto

de la ESO. Valora de forma positiva la orientación que tuvo durante su escolarización en secundaria. Por ello, destaca que es uno de los puntos más débiles que tiene la Facultad. A esto se une la opinión que tiene de la comunicación de la Facultad. Cree que la Facultad comunica de forma insuficiente las informaciones relevantes para el alumnado. Destaca que existen lagunas de comunicación por falta de preparación de determinados profesiones.

Como sucede con algunas opiniones, Ana coincide con José en razonar que a pesar de la uniformidad de los servicios ofrecidos por el personal de Administración y Servicios, éstos requieren de reformas estructurales y de coordinación para ofrecer un buen servicio. Destaca que la Facultad no tenía en consideración la opinión de los estudiantes, ya que nunca le preguntaron sobre ninguna decisión que la afectaba directa o indirectamente como alumna.

María, una de las entrevistadas más jóvenes, no está nada satisfecha con el servicios de orientación académica porque no la ayudaron. A pesar de la incertidumbre que vivía previa al abandono de los estudios, María es firme al opinar que le hubiera venido bien recibir algún tipo de servicio que le permitiera estar más motivada por los estudios. Tiene la sensación de que la Facultad no ha realizado todo lo que podría haber hecho para que ella permaneciera en la Facultad.

Puesto que la opinión de las actividades realizadas por el personal de Administración y Servicios de la facultad requiere de su solicitud, María declara que, a pesar de su poco trato con los profesionales que trabajan en la Facultad, el personal de Administración y Servicios es normal. Observó que existía diferencia de trato al alumnado en función del profesional que le atendiera. Aun así, su valoración de la gestión y calidad de los servicios ofrecidos por el personal de Administración y Servicios es aceptable. Parecida opinión tiene María cuando valora la comunicación que realiza la Facultad. Opina que la información que recibió sobre asuntos importantes es admisible, ya que pudo estar informada a través de correos electrónicos. Ahora bien, en palabras de María, si quieres que la Facultad tenga en consideración tu opinión, debes de hacerlo de forma oficial. Le pasaron un cuestionario cuando estaba en clase y por ello cree que su opinión es considerada por algunos grupos o sectores institucionales.

11.3. VIDA ACADÉMICA

En “vida académica” agrupamos las categorías que se refieren a las experiencias de satisfacción e insatisfacción que tuvo el estudiante con la vida académica y los estudios comenzados en la Facultad.

Ángela, la mujer entrevistada con mayor edad, está satisfecha con los estudios comenzados de Grado en Educación Infantil. A pesar de reconocer que no estudió lo suficiente, tiene claro que le gusta la Educación Infantil. Prueba de ello es que continúa estudiando la misma titulación pero en diferente universidad.

“en el segundo era cuando dejé de ir. En el primero fui más y en segundo menos. Yo sé que en el segundo cuatrimestre estudiaba menos y no hice...quiero decir que no estudié lo suficiente aunque tengo claro que me gustó la carrera en sí misma, a mí me gusta Infantil” (Ángela)

En el ambiente previamente relatado, la entrevistada refiere como durante el periodo de tiempo que estuvo estudiando en la universidad, ella valora de forma positiva la experiencia universitaria. Ella reconoce que se equivocó al no estudiar las asignaturas de la carrera pero

reconoce las aportaciones positivas, tanto académicas como personales, producidas por ser alumna universitaria durante el tiempo que estuvo estudiando en la Universidad de Granada.

“buena valoración, si me hubieran admitido en Primaria hubiera sido de otra forma o quizá sería lo mismo... yo veo el lado bueno, y es que ahora estudio más y tengo que sacar una plaza de maestra” “positiva, ahora estudio. Reconozco que me equivoqué pero todo va mejor. Mis padres están contentos y mí me gusta lo que estudio. Quiero ser maestra cueste lo que me cueste” (Ángela)

Pese a considerar que ante una grosería se puede responder de forma desagradable o agradable, Ángela respondería con una respuesta desagradable. Es contundente en su afirmación.

Ángela, no sólo intenta hacer un favor si algún compañero se lo pide, sino que, además, hará todo lo posible por hacerlo. Sin embargo, ella puede agobiarse si el favor que le piden requiere tiempo y dedicación.

“si puedo hacerlo no me agobio, a no ser que sea complicado. En una día normal y con trabajos si puede agobiarme porque quita tiempo” (Ángela)

Al parecer, aun considerando que el abandono fue el mejor arbitraje ante su escaso compromiso por los estudios universitarios, la entrevistada le pasa frustración cuando decide abandonar la carrera. Tiene un malestar porque es la primera experiencia significativa de fracaso, hasta ese momento ella nunca había suspendido.

Respecto al momento que se produce el abandono, en el caso de Ángela, se produce al finalizar el segundo semestre. El bajo compromiso por los estudios y la no entrega de los trabajos de clase, hacen que la entrevistada tome la decisión irrevocable de abandonar los estudios.

“al terminar el segundo cuatrimestre, antes de que terminase. La situación se complicó y llevaba algún tiempo barajando la posibilidad y... la decisión fue esa y al día de hoy puedo decir que me he puesto las pilas con las misma carrera” (Ángela)

Iris también está satisfecha con su titulación, Grado en Educación Social, a pesar de que no fue la primera titulación que quiso estudiar.

“...la verdad es que no. A mí me gustaba la carrera. Pero ahora no me veo estudiando Educación Social. Una vez que yo empecé la Educación Social no me cambiaba a Psicología, me gusta la titulación” (Iris)

Durante el tiempo que estuvo en la universidad, ella no ha tenido ningún vínculo de amistades con ningún compañero ni con nadie perteneciente a la Facultad.

“Salí una vez y no estaba a gusto. Yo me sentía que yo ahí no estaba bien. No era mi sitio” “Claro, no estaba como los demás” (Iris)

En cuanto a la valoración de la experiencia universitaria, Iris menciona que su experiencia ha sido positiva. El crecimiento personal y formativo ha sido la base que sustenta la buena valoración de su paso por la universidad.

“me ha aportado cosas positivas, sin dudas, si lo miras todo en general ha sido positivo para mí ir a la Universidad” “Personales porque sé que hay cosas que no me van a pasar más y académicas” “Pues... de las personales a que hay que esforzarse en integrarse al principio y sentirte a gusto con lo que hace. Si no estás a gusto... es mierda. De las académicas si he aprendido cosas que me gustan. Si es que la carrera si que me gustaba” (Iris)

Cuándo Iris está con compañeros desagradables, ella responde de forma desagradable ante una grosería. Su exceso carácter favorecería que ante una grosería, ella respondiera con otra grosería. Sin embargo, puntualiza que el grado de grosería depende de cómo ella se encuentre en ese momento.

“Depende como me pille el día pero si le contestaría enfadada si él me responde con mala leche. Otra cosa no pero carácter tengo” (Iris)

A pesar de destacar su carácter personal, Iris no se agobia si algún compañero le pide un favor. Ella haría todo lo posible, aun requiriendo tiempo y esfuerzo, por hacerle un favor a un compañero que lo mereciese. En cualquier caso, a pesar de la disponibilidad que tiene Iris en ayudar a sus compañeros, ella no consiguió integrarse con el grupo de compañeros de la clase. La falta de actitud de la entrevistada para integrarse con sus compañeros ha influido de forma considerable en la decisión de abandonar los estudios universitarios. Considera que los compañeros pasaban de ella. Cada vez era más difícil integrarse con el grupo de compañeros de clase.

“Al principio lo intenté pero tampoco vi a la gente haciendo por integrarme. La gente iba a su bola” (Iris)

A Iris le genera un malestar por el fracaso académico derivado de su salida de la universidad. Los padres pasan un mal momento personal cuando se enteran que su hija va a abandonar los estudios universitarios. Así, los no les gusta la decisión que ha tomado su hija de no continuar con los estudios. Para los padres supone un malestar porque consideran que a través de la universidad su hija podría obtener mejor cualificación para desempeñar un puesto específico. Además, los padres opinan que obtener una titulación universitaria le va a permitir a su hija tener un cierto reconocimiento social. No obstante lo dicho, los padres apoyan a su hija cuando ven que ella tiene completamente decidido dejar los estudios universitarios.

Iris abandona los estudios a mitad del segundo semestre aunque a en el primer semestre ella era consciente de que no iba a finalizar la carrera. Expresa que de 70 alumnos, sólo hablaba con dos o tres compañeros de clase. A través de las redes sociales como Facebook e Instagram,, la entrevistada siente que no está integrada socialmente con los compañeros de clase. Llegado a este punto, expresa su malestar por no sentirse parte del grupo de amigos de la clase.

*“...en el segundo ya sabía que no iba a terminarla. Principalmente los dos primeros meses me creía que sí, luego ya no. Después empiezas a decir: me está costando, no me íntegro y puf”
“Pues pensé en sacarme lo que pueda pero tampoco...sabía que quería irme si o si.”
“Al principio si me interesaba pero en el segundo cuatrimestre poco. Más bien nada” (Iris)*

A pesar de que José proviene de un clico formativo poco a fin al área de conocimiento de Ciencias de la Educación, aun así, él está satisfecho con la titulación de Grado en Educación Primaria, ya que le permitió aprender, entre otras cosas, nuevos modelos de pensamiento que en su anterior titulación no estaba contemplado en el plan de estudios.

“... es una carrera que te lo pasas bien, haciendo los trabajos, es amena. No es fea. Los temarios son fáciles de estudiar porque están muy específicos y la mayoría de profesores te dicen las partes importantes” (José)

Asimismo, y puesto que tiene presente la importancia de haber sido estudiante universitario, José tiene una valoración positiva de su experiencia por la universidad. No es de extrañar que, si pone en una balanza los aspectos positivos y negativos de haber sido estudiante universitario, ganan los aspectos positivos. La falta de vocación y el gasto que el entrevistado ha generado a sus padres hace mella en la experiencia universitaria.

José explica de forma convincente de que no respondería ante una grosería porque no hace caso ni del contexto que se generaría el posible conflicto ni de las personas que lo incitan al insulto.

“si, porque paso de ellos” (José)

No sorprende que, en un contexto educativo, José haga un favor a un compañero. No le importa hacer un favor a otra persona siempre y cuando le den a José un margen de tiempo para poder llevarlo a cabo. Resalta su personalidad tranquila, como variable favorecedora a la hora de prestar ayuda a quien lo necesite. Se muestra cooperativo con los compañeros.

“el estudiante considera que hacer un favor no provoca agobio si tiene tiempo “yo me agobio poco cuando la otra persona te deja tiempo. Para darte una respuesta te digo que poco porque mi forma de ser es tranquila. Si te pones nervioso te agobias y te saldrá peor” (José)

Es la familia la que, al parecer, soporta más con la decisión de abandonar los estudios universitarios. Aun así, los padres ya habían tenido parecida experiencia cuando José decidió dejar el bachillerato para estudiar un ciclo formativo de Formación Profesional. Tanto él como sus padres, estuvieron más tranquilos al observar como él tenía un buen rendimiento y vida social durante los estudios de Formación Profesional es

Para José, la decisión de abandonar le supuso una frustración más apaciguada que el resto porque tenía un reto aún mayor, y es desarrollar con profesionalidad un puesto de trabajo relacionado con la administración y finanzas. No pudo tener la oportunidad de optar a la combinación del trabajo con los estudios. Sintió pena al dejar todas las relaciones, prácticas, y contextos que eran propios de la vida universitaria de un estudiante. Lo que más empieza a notar desde que abandona la universidad es la responsabilidad de ser un buen profesional. En este momento está satisfecho con la decisión de abandonar los estudios universitarios.

Para finales del segundo semestre, José tiene grandes dudas sobre su continuidad como estudiante universitario. En ese momento el entrevistado estaba más motivado por conseguir un trabajo que por continuar con los estudios universitarios. Relata el momento exacto cuando reconoce que nunca va a lograr obtener el título universitario que empezó. Ese momento se produce cuando lo llaman para realizar un contrato en prácticas en una empresa. Asimismo, reconoce que deja atrás toda aspiración a seguir con los estudios universitarios de forma presencial.

“al principio pensé en terminar y prepararme las oposiciones. Cuando les di el currículum y me llamaron... después sabía que no terminaba” (José)

A Laura le gusta la carrera que comenzó a estudiar aunque cree que tenían pocas prácticas y excesiva teoría. Las escasas prácticas hacen que vea una debilidad en la titulación. No obstante, en términos generales, está satisfecha con la titulación.

En cuanto a la valoración que tiene Laura por su paso por la universidad, señala que valora de forma negativa su experiencia universitaria. No ha sido una experiencia fructífera porque ella no ha dedicado suficiente tiempo y entrega a realizar las tareas académicas con éxito. A pesar de ello, existe la posibilidad de que vuelva a matricularse a largo plazo.

En una situación en la que un grupo de compañeros fuera groseros con Laura, éste sería indiferente debido a su imparcialidad en ese tipo de contexto. Aunque tampoco justifica de forma fehaciente que nunca vaya a contestar de forma desagradable. Quedando una puerta abierta a la interpretación.

En el caso de que le pidan a Laura un favor, ésta se muestra solidaria pero con matices. Resalta que si la realización del favor implica un beneficio, directo o indirecto, para ella, estará más tranquila y segura de realizarlo dicho favor con detenimiento.

Para Laura, la decisión de abandonar la universidad le supone frustración por el disgusto que sus padres iban a pasar cuando se enteraran de que ella iba a dejar la titulación. Ahora bien, esta situación enredada no le genera remordimiento por la decisión de abandonar.

“frustración cuando pensaba en dejar la carrera por los problemas. Creo que hice lo que tenía que hacer, lo pasé fatal, estaba nerviosa porque mis padres les joderían mucho, es así y paso tal cual” (Laura)

Laura, al igual que José, abandona los estudios universitarios a finales del segundo semestre. Toma la decisión de abandonar la titulación en un momento de estrés y malestar producido por la asistencia a las clases.

Ramón tiene una opinión distinta de los entrevistados. No está satisfecho con la titulación comenzada ya que desde un principio no quiso estudiar Grado en Educación Primaria. Asimismo, también consta que, una vez comenzada no le desagradó pero tampoco se sintió motivado para continuar.

La falta de asistencia y, particularmente, la falta de motivación por estudiar la titulación matriculada, hacen que Ramón no genere vínculos de amistad con ningún compañero de clase. Sólo genera vínculos de amistad con los compañeros de residencia.

La experiencia universitaria, se presenta también, como refuerzo para continuar con los estudios. En ese sentido, Ramón considera que ha tenido una experiencia universitaria marcada por el fracaso académico pero ha merecido la pena su paso por la universidad. Cabe recordar que Ramón carece de vocación pedagógica. Cree que la experiencia universitaria podría haber sido distinta de haberse matriculado en una titulación que le motivara. No obstante, valora de forma positiva las experiencias que sólo ha podido vivirlas siendo estudiante universitario.

“Se vive de otra manera. Está todo hecho, sólo aprobar y listo. Para mi estar en la universidad es una experiencia que merece la pena. Hay experiencias que si no las vives de estudiante no las disfrutas. Eso se nota cuando vengo a mi casa” (Ramón)

Parece que Ramón lo tiene claro, ante una grosería él respondería de la misma manera. Aunque Ramón destaca que depende del contexto y de la situación originaria de esa conversación, él actuaría de una manera más receptiva o pasiva.

De la escasa trayectoria en la universidad, recordamos que a mitad del segundo semestre decide abandonar, Ramón destaca que se agobia poco si le piden un favor. Para él, tiene más valor el logro del favor y no tanto el tiempo requerido para obtener el favor.

Por lo que se refiere a la valoración de la situación personal tras el abandono, Ramón considera que ha sido positiva. A raíz del abandono universitario, el entrevistado tiene una mayor estabilidad económica y personal. La vida universitaria era cómoda para él por tener sólo una preocupación, que es, aprobar todas las asignaturas. La vida universitaria ha sido una etapa significativa para su experiencia personal pero no se arrepiente de haber abandonado los estudios. En este caso, la estabilidad financiera ha tenido una gran influencia como ya veremos más adelante.

La decisión de abandonar los estudios se produce en el segundo semestre. Para tomar esta decisión, el entrevistado valora el sistema de preliminares que conlleva prepararse las oposiciones a maestro. Al considerar que la preparación para optar a una plaza del cuerpo de maestros requiere esfuerzo y tiempo, Ramón opta por abandonar la titulación.

Por el contrario, a Ana si le gusta los estudios de Grado en Educación Primaria. De hecho, continuará con la titulación en la misma Facultad.

Ana insiste de forma reiterada en considerar la universidad como un nuevo escenario donde se producen relaciones profesionales y personales que, como se ha visto, ayuda a mejorar la persistencia en los estudios. Ella tiene buena valoración de su paso por la universidad aunque cree que se deben hacer cambios profundos para que los alumnos tengan una mejor experiencia universitaria.

En relación a la respuesta que daría si un compañero responde de forma desagradable, ella lo tiene claro, respondería con la misma respuesta y tono que el recibido en ese momento.

En relación a cómo puede sentir Ana si le piden un favor, ésta contesta favorablemente a realizar cualquier tipo de ayuda, con independencia de sentirse agobiada por cumplir ese favor. Concede prioridad al beneficio que puede obtener otro compañero aunque el desarrollo del favor requiera sacrificio y dedicación.

A partir del estudio de la entrevista de Ana, se observa que la entrevistada le suceden una serie de sucesos poco cotidianos y proclives a generar inestabilidad académica y emocional. Ana sufre durante un largo periodo de tiempo el acoso de su antigua pareja. Cabe recordar que, uno de los motivos por lo que eligió estudiar en la Universidad de Granada es por alejarse de su localidad. Durante el primer semestre Ana recibió llamadas intimidadoras por parte de su ex pareja, pero el suceso que marca diferencia fue cuando este chico se presenta en la puerta de su residencia en Granada. A partir de ahí, ella recae en un estado de bloqueo que le impide realizar las tareas académicas con normalidad.

“porque a raíz con los problemas de acoso de este chico pues no me veía con la capacidad de seguir estudiando. Yo intenté seguir pero mi cabeza estaba pensando en ese problema y no avanzaba” “en que no sabía qué debía hacer ante una situación así. Estaba amargada. No estaba bien conmigo mismo y eso me influía para relacionarme con los demás” “en el primer cuatrimestre me llamó un par de veces pero en el segundo cuatrimestre se presentó en

Granada varias veces, eso hizo que me hundiera. Este chico habló de mí con otras personas de mi residencia. Eso hizo que no me sintiera segura en Granada. Ya no volví a caminar segura por Granada” “Abandoné porque no me veía con fuerza para estudiar. Iba a clase y mi cabeza estaba en otro sitio. Me encontraba mal por la situación de acoso que estaba y eso me bloqueó para que yo pudiera avanzar en mis estudios. Es una mierda porque te destruye tu autoestima y te bloqueas, te lo juro, es difícil estudiar con tu mente hecha polvo...” (Ana)

No obstante lo dicho, podemos deducir que tras este grave suceso se esconde detalles que requiere de su conocimiento y contextualización para entender mejor un fenómeno tan complejo como puede ser el maltrato. Así, como era de esperar, Ana había recibido amenazas de coacción por parte de su antigua pareja desde los estudios de secundaria.

“hace tiempo, lo conocía y salí durante la ESO. En el Bachillerato no estaba con él pero continuaba pensando que estábamos juntos. En su cabeza pensaba que seguíamos juntos pero no era así. Por eso tengo mucho lío con las fechas. Él venía a recogerme en la moto y yo no me subía con él en la moto. Yo seguía para adelante pero él se ponía al lado mía caminando. No entendía que ya no estábamos juntos” “a nivel personal y académico. Si yo tenía un examen y no me encontraba bien pues no podía estudiar al 100%. No era capaz de concentrarme. Él me amenazaba pero no podía demostrarlo” “que él me amenazaba a mí y a mi familia pero yo no podía mostrar lo que él me decía. Este año me he dado cuenta que no me va hacer nada ni a mí ni a mi familia. Fue difícil. Muchas veces tenía que sacar para adelante cuando estaba en la ESO para que mi familia no sospecharas” “para que mi familia no dijera que yo estaba suspendiendo pro algo. No quería que se enteraran. Si preguntaban se iban a enterar de lo que pasaba. De esa forma no dije nada. Yo pensaba que él me iba a matar a mí y a mi familia si se enteraba que mi familia supera que él me maltrataba” “yo decía, cuando yo me vaya de Murcia pues el chaval ya tendría que dejarme en paz. Pero no. Me asusté, no me sentía bien conmigo misma. Yo no lo conté a nadie de la residencia universitaria hasta que lo denuncié. Tampoco era una cosa que yo debía contarle” “a partir del Bachillerato lo hacía psicológicamente. Y cuando llegué a Granada igual. Me llamaba por teléfono. Para mí este año ha sido bastante raro, he conocido gente nueva, he podido entrar en la carrera que yo quería. Pero por otro lado decía, aún voy a seguir con esta carga en Granada? Y me hacía sentir muy mal. Yo pensaba que por haberlo conocido a los 12 años tendría que estar toda mi vida bajo su mando. Yo aquí en granada me ha gustado mucho porque en Murcia iba por la calle y tenía miedo. Yo escuchaba una moto y no sabía si podía ser él” (Ana)

Todo ello constituye motivo para pensar que, en definitiva, una experiencia así puede perjudicar el desarrollo de una vida académica y los estudios comenzados en la Facultad. Durante el segundo semestre María denuncia a su ex pareja. Recuerda ser un momento muy dramático porque hasta ese momento su familia no tenían sospecha que su hija podía haber estado siendo víctima de malos tratos.

“hace 2 meses que hemos tenido el juicio. Puse en Granada una orden de alejamiento, fue rapidísimo porque a los 2 días fue el juicio en Murcia. Fue complicado porque se lo tuve que contar a mi madre y a mi hermana que no lo sabían” (Ana)

En cuanto a la decisión de abandonar, la entrevistada reconoce que tiene menos presión por todo lo que conlleva ser universitaria pero está arrepentida de haber abandonado los estudios. Tras un periodo de tiempo, ella lamenta haber tomado la decisión de abandonar. Considera que ha sido una pérdida de tiempo que ahora tiene que recuperar.

Por lo que se refiere al momento que el entrevistada abandona los estudios universitarios, es durante el segundo semestre cuando se da de baja como estudiante de la Facultad de Ciencias

de la Educación de la Universidad de Granada. En el momento que Ana toma la decisión de no continuar, ella reconoce que psicológicamente no estaba preparada para asistir a las clases. Como ya hemos comentado anteriormente, la estudiante se arrepiente de haber abandonado los estudios.

Al igual que la mayoría de entrevistados, María está satisfecha con los estudios de Grado en Educación Primaria, con independencia de las mejoras que requiere la titulación.

No obstante, por otra parte, la entrevistada reconoce que su experiencia por la universidad ha sido negativa debido a su falta de implicación académica. Medita sobre los aspectos negativos que le han influido para no tener una buena experiencia universitaria como el resto de los compañeros de clase.

“mi experiencia en la uni? sinceramente mala, ahora tengo que ponerme porque el año fue perdido. Anda que...” (María)

María, a pesar de juventud, tiene decidido que ante una situación desagradable ella actuará de la misma manera. Incluso podría responder de una manera más radical.

Aunque la entrevistada no ha mostrado signos de no cooperar con los compañeros, si tiene en consideración el tipo de persona que requiere un favor. Para María, es importante conocer a la persona que te pide un favor por si ésta abusa de la gentileza de las personas. Tiene en consideración el tiempo que debe dedicarle para que se cumpla un favor.

Cuando se trata de conocer las variables que han podido influir en el abandono, María matiza que la decisión de abandonar ha estado marcada por la ruptura de su novio. La poca motivación que ella tenía por la carrera ayudó a que tomara la decisión de abandonar los estudios. A ese clima de crispación y malestar se le sumó la mala relación que María tenía con sus compañeras de residencia. Actualmente piensa en estudiar un ciclo formativo de grado superior en su provincia de origen, Jaén. La entrevistada supone que estudiar en otra institución le va a beneficiar a nivel personal y formativo.

“como dije antes, rompí la relación con mi novio y me afectó personalmente. Estaba totalmente mal porque lo veía todo negro, es que sentí que se había reído de mí. Dejé de estudiar y de ir a clase y voy a continuar con una fp de integración social en Jaén”

“rompí con mi novio y empecé a no sentirme a gusto yendo a clase porque no estaba a gusto y yo vi que no. Con las compañeras del piso no había filin y entonces fue cuando empecé a dejar los trabajos y sin terminar, no me gusta hablar de eso” “un poco por eso y romper con mi novio fue algo fuerte, muy fuerte y me juntaba en clase pero amigas de verdad no tenía como antes...” “por supuesto que sí, algo que me ayude a olvidar y empezar de nuevo. Como te digo pensar en que salió mal Granda y de nuevo o sea pensar y hacer un ciclo con personas nuevas y de otros sitios es...” “...lo dejé con mi novio y me afectó y tuvimos peleas y mal rollo y eso provocó que me pusiera más nerviosa y luego tenía poquíssimas ganas de estudiar, tenía ganas de irme a mi casa” (María)

Es evidente, como señalan el resto de entrevistados, que la decisión de abandonar supone una gran decisión que repercutirá en la trayectoria profesional de los sujetos y en sus familias. La familia de María se preocupó cuando se enteraron que ella iba a dejar los estudios. No en vano, la familia se sintió más aliviada cuando se enteró que la entrevistada iba a estudiar Formación Profesional. Para la familia, aunque su hija estudie una titulación de menor nivel de cualificación, el hecho de seguir estudiando es un valor añadido que la familia valora positivamente.

“un alivio cuando dejé la carrera pero ahora tengo ganas de aprobar y sacar notas y entonces mi familia estaba preocupada porque pensaban que dejaba de estudiar para siempre y ellos miran que estoy mejor que antes” (María)

Nuestra última entrevistada abandonó los estudios a mediados del segundo semestre. Antes de tomar la decisión de dejar la universidad, María recapacita sobre los aspectos positivos y negativos de persistir en la universidad. Al final pesó más los aspectos negativos a favor del abandono.

11.4. PERSISTENCIA Y COMPROMISO

Por “persistencia y compromiso” entendemos el grado de persistencia que tuvo el estudiante para lograr su certificación universitaria influido por la valoración de los beneficios por continuar en un sistema de recompensas inmediatas, pasando por el apoyo de familiares y de amistades hasta las experiencias docentes universitarias.

En relación al grado de persistencia y compromiso por obtener su título universitario, Ángela ha recibido el apoyo de sus padres y de su hermano. En apoyo recibido por la familia se ha sustentado en un apoyo personal y financiero de los estudios si ella continúa con la carrera en otra universidad. La entrevistada sigue estudiando la misma titulación pero en la Universidad de Jaén. En esta universidad se encuentra estudiando el hermano de la estudiante. Uno de los motivos por los que la familia le presta su apoyo si decide continuar en otra universidad, se debe a que el hermano de la entrevistada se encuentra en Jaén. En este contexto, el hermano puede estar más pendiente de que su hermana se centre en los estudios.

“mis padres dijeron que tenía que cambiar de aires, en Jaén estaba mi hermano para controlarme. Ahora no me voy de Jaén porque estoy más a gusto y es más cómoda, y mi novio también estudia en Jaén” “mis padres me dijeron que si estudiaba era en Jaén, no Granada. Fui sincera y dije que sabía que me había equivocado y quería volver”

“a finales del segundo trimestre terminé y me sentí mal porque sabía que no sacaba todas y pagarme estar en Granada... y hablé con ellos y con mi hermano... si Jaén, pero... no en Granada” “porque antes de acabar me quité y mi padre dijo que si quería estudiar era en Jaén. Jaén porque mi hermano está allí y así me controla. Si no me voy a Jaén mi padre no me paga para estudiar” “salía de fiesta y dejaba todo para después y claro después..., iba poco, y la carrera tampoco me llamó la atención, ahora sí y no la dejo” (Ángela)

A raíz del cambio de actitud de Ángela ante los estudios en la nueva universidad de acogida, los padres de ella confían nuevamente en su hija. De alguna manera, la entrevistada ha vuelto a recuperar la confianza que su familia tenía depositada en ella.

“tengo el apoyo y confían en mi otra vez. Antes no, estudio y saco buenas notas. Ahora confían en mí y te puedo decir que influye mucho y ahora confían en que saco la carrera y con nota”

Ángela considera que la relación que existe entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención del título que estaba estudiando, los costes por continuar son mayores que los beneficios. Esta afirmación no la contesta de forma categórica, sino más bien de forma subjetiva, al entender que el proceso de formación requiere la valoración de esos costes y si merecen la pena ser sufragados se debe persistir con los estudios.

Desde otra perspectiva, la estudiante consigue mejorar aspectos de su personalidad como la reducción de su timidez. Después de abandonar los estudios en Granada, Ángela está más decidida a decir lo que piensa. Por tanto, hay un cambio de actitud. Lo que no sabemos es si ese cambio de actitud es sólo como alumna o como ciudadana.

“si algo no me parece justo si lo digo, antes me callaba, me reprimía aún más. Ahora si no me parece bien te lo digo, sin tanta vergüenza como antes” (Ángela)

Por todo lo contado hasta aquí, es lógico pensar que los entrevistados pueden haber dejado de confiar en finalizar la titulación en un tiempo prudente antes de tomar la decisión de abandonar. En el caso que nos ocupa, el de Ángela, ella percibe que a finales del segundo semestre no aprobará las asignaturas que debe presentarse al examen. Esta situación es producida por la escasez del seguimiento académico llevado a cabo en las clases.

“en el último del segundo cuatrimestre sabía que era difícil, la realidad es la que hay y asumes lo que te va a venir” (Ángela)

En el caso de Iris, tuvo el apoyo de los padres para retomar los estudios de nuevo. Los padres tenían ilusión en que su hija lograra obtener un título universitario. Sus padres han insistido durante un periodo de tiempo en que retomara los estudios universitarios. Iris lo tenía claro, por el momento ella no volvería a la universidad. A pesar de que a los padres les hubiese gustado que su hija volviera a la universidad, los progenitores le prestan su apoyo con independencia del tipo de estudios que realice.

“... de hecho mis padres tenían mucho interés en que estudiara una carrera. Cuando tomé la decisión de irme tenía miedo por la reacción de mis padres. Dejar la carrera por mis padres fue duro. Ellos tenían ilusión en que yo hiciera carrera. Era la única que parecía que iba hacer carrera. Yo de la Universidad no venía contenta pero el hecho de que yo estaba estudiando una carrera pues eso los animaba. A mí me han insistido que siguiera estudiando Educación Social. Hasta que dije que no. Pero si tuve el apoyo de mis padres” (Iris)

Los padres de Iris la han apoyado en todas las etapas educativas. Iris valora de forma positiva el apoyo recibido de sus padres. También recibió apoyo de su antigua compañera de clase.

La estudiante recibe el apoyo de la familia durante todas las etapas educativas “Pues el apoyo familiar para seguir con la carrera era bueno. Mis padres querían que siguiera estudiando la carrera. Siempre he tenido el apoyo de mis viejos y eso me ayudó mucho a seguir adelante”
“De mi amiga Juani, la que estaba en clase. Mis familia me dijo al principio que aguantara un poco por si cambiaban todo con el tiempo” (Iris)

La entrevistada reconoce que, desde siempre, su padre ha sido más comprensible. Su padre no entendía por qué su hija no se pudo integrar con el grupo de compañeros. A pesar de que a su padre le gustaría que volviera a retomar los estudios, él apoya a su hija con independencia de lo que ella decida.

“Yo creo que un poco. Yo tuve el apoyo de mi padre. Mi padre podría haberme dicho: algo enfadado, cambiar su relación conmigo,... mi padre me entendió”

“Ha cambiado en que ellos estaban acostumbrados de que yo haya sido tan responsable en mis estudios y ahora como que no lo entienden. Ellos piensan: No me cuadra a mí que no te integres, si fuese otra... Entonces es como que no le cuadra pero mi padre me apoyó” (Iris)

Iris intenta continuar con los estudios universitarios para no defraudar a los padres.

“No, porque yo intentaba integrarme para seguir haciendo la carrera. Dejé pasar el tiempo, no decía nada a mis padres ni nada. Pensaba que quizás podría cambiar la cosa. Yo no quería decepcionar a mis padres pero bueno” (Iris)

Iris comenta a sus padres que quiere obtener un título de Formación Profesional. Los padres apoyan la decisión de su hija pero el padre valor menos los títulos de Formación Profesional que los títulos universitarios

“Mi padre dice que yo podría hacer más que una FP, él se refiere a que yo podía terminar la carrera” “Si, aunque me apoya en lo vaya hacer” (Iris)

Como se ha mencionado, Iris le gustaba la carrera pero al no estar integrada académica ni socialmente con sus compañeros de clase, se crea una situación de malestar que afecta al grado de persistencia que tiene ella por continuar con los estudios. Cuando es preguntada por la valoración del grado de persistencia que ella ha tenido por los estudios, siendo 1 muy en desacuerdo y 6 muy de acuerdo, ella contesta que su grado de persistencia es de un dos. Por lo tanto, es un grado de persistencia muy bajo.

“Pues bajo. Al principio hice por integrarme pero luego no porque la cosa no iba ni para adelante ni para atrás. A la hora de estudiar hice lo mínimo para aprobar” “Un... 2” (Iris)

Iris mejora su autoestima después de abandonar los estudios, Para ella, obtener un buen rendimiento académico requiere que el estudiante esté integrado con los compañeros de clase. Según ella, esta situación provoca un clima académico e integrado que mejora el interés por persistir. Al ser una titulación que se piden tareas en grupo, ella opina que la integración académica y social toma mayor relevancia porque tienes que trabajar de forma cooperativa con un grupo de compañeros de clase.

“he vuelto a ser yo misma. Fue como que descansé. Al ir a secretaría y darme de baja sentí un descanso. Me encontré con mi amiga esta que estaba también en la carrera y me dijo que me veía de otra manera” “Después salía un viernes y era la de siempre. Además, es una carrera muy de grupo. Se hacen la mayoría de los trabajos en grupo. Si no estabas integrada pues como que no” “ahora mismo positivo porque dejar la carrera ha sido bueno. Estaba amargada” (Iris)

José recibe el apoyo de la familia cuando éste les comenta que quiere abandonar la universidad. A pesar de recibir el apoyo familiar, el entrevistado es consciente que a sus padres les hubiera gustado que su hijo lograra el título universitario. Los padres no le reprochan nada al hijo cuando abandona la universidad. José piensa que sus padres están conformes porque lo ven contento, con un puesto de trabajo próspero, y feliz con su pareja sentimental.

En un principio, los padres de José, pensaban que él podría compaginar estudios y trabajo. El entrevistado no se sintió suficientemente motivado para continuar con los estudios universitarios. Estaba más motivado por conseguir un buen trabajo remunerado. Como ya comentamos, valora de forma positiva su experiencia universitaria como alumno.

“mis padres se ilusionaron porque pensaban que podía compaginar estudios y trabajo. En los estudios siempre mis padres me han dado un empujón y han dicho: tú para adelante y ya se verá” “a ellos les da igual. Un colega me dijo que me viniera a Granada porque había mucha marcha, y estudiar una carrera es una experiencia que puede ser positiva” (José)

En cuanto a la relación que existe entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención del título universitario, José opina que los costes por continuar son mayores que los beneficios al considerar que el proceso de formación es una inversión a largo plazo. A la vez, valora algunos costes personales y económicos, pero en esta dimensión, nos interesa resaltar la valoración que tiene el entrevistado el tiempo. Es decir, el tiempo invertido es una variable considerada a la hora de valorar la obtención de un título universitario.

“mira, los costes siempre están por encima. Porque es como una inversión, si tienes dinero, te gusta,... tienes que avanzar. En el tiempo que estás de estudiante marcha bien pero después vienen las oposiciones y ahí sube los costes” (José)

En el caso de Laura es un poco distinto, ella tiene el apoyo de los padres cuando ella decide abandonar la universidad. Pero, de una manera más concreta, la entrevistada afirma que la decisión de abandonar es una responsabilidad únicamente de ella. Afirma con rotundidad de que una vez tomada la decisión de abandonar, no iba hacer caso de las sugerencias de los padres.

La relación que existe entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención del título universitario, Laura cree que los costes son muy superiores que los beneficios por continuar. Matiza que si estás motivado por los estudios deber continuar con los estudios aparte de los costes que genere. De esta idea, lo que está en juego no sólo es la balanza entre beneficios y costes, sino también el grado de motivación con los estudios sufraga cualquier coste generado por persistir con los estudios.

Durante el segundo semestre Laura sabe que no continuará con la titulación, aunque durante ese mismo semestre ella se hubiera cambiado de estudios. Considera que hubiera sido provechoso haber estudiado un ciclo formativo de Formación Profesional, concretamente, la especialidad de Integración Social. Para Laura, aprovechar el tiempo se convierte en una prioridad.

“de carrera no pero sí me hubiera cambiado en segundo cuatrimestre a FPGS de Integración. Hubiera aprovechado el tiempo de otra forma, más rentable haciendo cursos... mil historias.” (Laura)

Ramón reconoce que el abandono de los estudios universitarios produjo en los padres una decepción. Ahora bien, como apunta el entrevistado, la madre le costó más trabajo entender por qué dejaba los estudios universitarios. Ramón piensa que los padres ayudan a sus hijos con independencia del contexto y el responsable.

La madre de Ramón sugiere que él debería continuar con los estudios universitarios porque es una inversión formativa que puede necesitarla a largo plazo para optar a mejores puestos de trabajo. La madre relata que le hubiera gustado haber continuado con los estudios.

“ella sí, mi madre está diciendo que no deje los estudios que luego eso nota. Pero es que yo no quiero estudiar ahora y entonces pues eso” “Pues a mi madre sí, mi madre dice que si volviera atrás pues estudiaría. Es que sin estudios pues les cuesta algunas cosillas” “Mi vieja dice que así tendría un trabajo mejor” (Ramón)

Pero no sólo la madre de Ramón le insiste a este que siga con los estudios. El hermano del entrevistado le sugiere que debería intentar seguir con la carrera por si con el tiempo cambia de opinión. Cabe destacar que los padres de Ramón estarían dispuestos a financiar los gastos

de su formación si él decide continuar con los estudios excepto si opta por estudiar un título de Formación Profesional.

“Que ahora no, después... puede que sí o puede que no. Tienen ganas de que estudie carrera”
“Me ayudan a estudiar pero si no es carrera no” “para una FPGS no me dan dinero” (Ramón)

Como señalábamos en párrafos anteriores, la relación que existe entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención del título universitario influye en la persistencia del alumno. Ramón piensa que a corto plazo los costes por persistir en la universidad son mayores, sin embargo, a largo plazo, la situación es inversa, es decir, los costes son menores que los beneficios por haber persistido con los estudios.

Pero, estas consideraciones, personales o institucionales, hacen que Ramón desconfíe en finalizar en el primer semestre. Es curioso como durante el primer mes de asistir a clase, el entrevistado sabe que no le va a gustar la titulación.

“no, sabía que no terminaba. Al mes o así sabía que no era mi carrera. Si vas al cine y ves una película que no te gusta desde el principio...esto es lo mismo” (Ramón)

Pero al igual que otros entrevistados, Ramón se hubiera cambiado de titulación durante el primer semestre. Es evidente que no estaba motivado desde que comenzó los estudios. El entrevistado se hubiera cambiado a otra titulación ofertada por la Universidad de Granada.

“ahora mismo no sé qué decir, depende. Creo que sí me hubiera cambiado de carrera en el primer cuatrimestre. Luego me gustó y no era fea pero no me atraía” (Ramón)

Ana ha recibido en varias ocasiones el apoyo de la familia y amigos. La primera vez que ella sintió el apoyo de la familia y de los amigos fue cuando su padre estuvo enfermo durante un periodo largo de tiempo. La segunda vez que siente el apoyo fue cuando con el grupo de amigos se animaban entre ellos para aprobar la selectividad y estudiar una titulación universitaria. Y la tercera vez fue cuando su pareja actual, sus compañeros de residencia y familia la apoyaron para que denunciase ante los juzgados por acoso de su ex pareja.

En este sentido, la familia apoya a la entrevistada por toda la situación que ha vivido. A raíz de la denuncia interpuesta por Ana, la familia tiene más contacto con ella. El apoyo recibido le ayuda a mejorar el estado de ánimo.

“sí, ahora sí. Le conté a mi madre que le puse una orden de alejamiento a este chico y ella me preguntó qué había pasado. Le conté que me pego, me maltrato física y psicológicamente. Ella leyó la denuncia y se enteró de cosas a través de la denuncia. Yo no quería contarle detalles a mi madre” “él era muy fino porque me pegaba en la espalda, piernas porque así no se veía. Entonces eso hacía que no se pudiera ver. Él tenía buena relación con mi familia. Recuerdo que él abrazaba a mi hermana y me miraba con una cara como diciendo que si no hacía lo que quería le podía pasar algo. A mí eso me mataba porque me hacía mucho daño. Como te he comentado antes, eso de ir caminando por la calle en Granada tranquilo me ha venido bien. Hacía tiempo que no había tenido esa sensación” (Ana)

Asimismo, en un contexto comparativo, la relación que existe entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención del título universitario, Ana opina que durante el proceso formativo siempre se generan unos costes que pueden ser subsanados una vez logrado el título y puedas ejercer un puesto profesional de mayor cualificación, Así, no se trata sólo de una

cuestión económica, sino los beneficios que conlleva el persistir en una formación que te posibilita una mayor comodidad a largo plazo.

En general, María siempre ha recibido el apoyo de sus padres para cualquier etapa. Independientemente del propósito de las acciones que ha realizado la entrevistada durante su trayectoria formativa, María ha recibido el apoyo incondicional de sus padres.

Los padres han animado a su hija a que continúe estudiando para formarse mejor. Se alegraron mucho cuando su hija les dijo que iba a estudiar un ciclo formativo de Formación Profesional en la provincia de Jaén.

Para María, la relación que existe entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención del título universitario es compleja. Por ello, María, al igual que la mayoría de encuestados, considera que los costes son mayor durante el proceso de formación pero la obtención del título universitario hace recompensar dichos costes. Destaca que como mínimo, en el momento que el estudiante obtiene el título universitario, los costes son igualados a los beneficios por haber persistido con los estudios.

11. 5. SUGERENCIAS CONTRA EL ABANDONO

“Sugerencias” son las indicaciones académicas y de prestación de servicios que el estudiante propone a la Universidad o la Facultad y al propio sistema de representación del alumnado universitario, para minimizar el abandono universitario.

La complejidad del abandono universitario viene derivada por la multitud de variables que influyen, como las acciones emanadas de las instituciones. Los entrevistados realizan una serie de sugerencias para paliar el fenómeno del abandono.

Al preguntar a los entrevistados por los consejos que darían a la Facultad y a la propia Universidad de Granada, todos expresan sin duda algunas aportaciones que, a través de su experiencia, consideran necesaria para proponer alternativas ante situaciones con probabilidad de abandono.

La primera entrevistada, Ángela, aconseja a la Facultad intervenciones con los alumnos que presenten varias asignaturas suspensas. Por tanto, el rendimiento académico puede ser considerado para evaluar las situaciones de los alumnos propensos a abandonar los estudios. Resalta que cuando decidió abandonar la carrera, ningún profesional le preguntó las causas por las que no persistía en sus estudios.

“que orienten a los alumnos que tienen varias asignaturas suspensas. Que es el momento cuando la Facultad debería hacer o proponer medidas, acciones,... A mí no me informaron de nada y no se preocuparon por saber las causas, y aún siguen sin preguntarme” (Ángela)

Iris, propone a las instituciones universitarias realizar unas jornadas de acogida en las que se trabaje la integración académica y social. Lo cierto es que este tipo de servicio existe desde hace algún tiempo, pero al parecer algunos alumnos no han participado por falta de información sobre su existencia y/o funcionamiento.

“Y la Universidad debería poner Jornadas para conocerse entre los compañeros de la clase o algo parecido, aunque sea cinco días” (Iris)

LA entrevistada sugiere a sus compañeros que intenten integrarse al comienzo del curso académico. Considera durante el primer semestre es cuando se deben integrar los alumnos

con sus compañeros de clase. Iris le otorga mucha importancia a la integración académica y social. Motivos por los que ella decidió abandonar los estudios.

“Pues quizá que se intentaran integrar al principio, tanto en el primer cuatrimestre como en el segundo. Yo es que no lo hice” (Iris)

Para José la Facultad requiere de medidas alternativas para los alumnos que piensen en abandonar los estudios. Aunque el entrevistado no lo especifica de forma literal, puede entenderse que él sugiere medidas psicopedagógicas que detecten a los alumnos con problemas y la Facultad ofrezca algún tipo de apoyo para que el estudiante permanezca estudiando.

“en la Facultad tenían que preocuparse antes de nosotros. Preparar alternativas para gente que dejan la carrera por otros motivos. En mi caso la Facultad tiene un margen de maniobra pequeño porque me voy a trabajar en un puesto de trabajo que yo tenía estudios para trabajar” (José)

En concreto, José sugiere a sus compañeros que estudien una titulación universitaria con vocación y que la obtención del título universitario permita obtener mayor probabilidad de encontrar trabajo. Este es un aspecto cuanto menos curioso, ya que un alumno puede estar motivado por una titulación y ésta no tener salida. Así pues, el entrevistado sugiere un sistema de balanza en que el alumno debe valorar qué pesa más a la hora de matricularse en una titulación, la motivación o la salida laboral que te permite la obtención del título.

“como ya dije, todas. Matricularte en una carrera que te guste y tenga salidas. Porque para estudiar Magisterio te tiene que gustar enseñar, explicarles a los alumnos, hacer tus materiales y gastar dinero en pagarte preparadores y académicas para aprobar las oposiciones” (José)

Laura es más directa que José, ella propone que las clases deben ser más prácticas y dinámicas. Resalta que la mayoría de compañeros de clase pedían a los profesores más dinámicas durante el desarrollo de las clases. Todos los alumnos valoran más la parte práctica que la teórica.

“quién sabe y desde mi punto de vista, me resulta más fácil concentrarme y prestar atención con las clases teóricas más dinámicas. Las clases más dinámicas es importante, todos pedíamos eso, seguro, sin dudar, seguro” (Laura)

La entrevistada sugiere que en la titulación de Grado en Educación Social, la titulación requiere un enfoque de las asignaturas más prácticas, donde les permitiesen a los alumnos desarrollar los conocimientos pedagógicos. Esta es una sugerencia muy reclamada por los entrevistados.

“la forma que estaba enfocada la carrera, necesitamos más prácticas en la carrera, deberíamos saber actuar y defendernos mejor” (Laura)

No sólo se encuentran diferencias entre las sugerencias que hacen los entrevistados a los alumnos, académicos y sociales, sino que cada sugerencia aporta una visión distinta y complementaria de la anterior. Laura sugiere que el alumnado debería cambiarse de grupo de clase si no se encuentra cómo e integrado con el que está matriculado. Sugiere que ese cambio puede ser beneficioso al conocer gente nueva y dinámicas de trabajo, posiblemente, distintas.

“diría que cambiar de grupo si estás incómoda, si alguno te cae mal, no conectas con alguien del grupo... te cambias a otro, conoces gente nueva, conectas mejor con algunas que no conocías” (Laura)

Respecto a las sugerencias que el estudiante propone a la Universidad, Ramón es claro, él reclama más servicios de orientación universitaria, en la que éstos asesoren sobre los aspectos generales y específicos que engloba el proceso de enseñanza en la Facultad. Considera que no se está ofreciendo un buen servicio psicopedagógico.

“Para eso hace falta gente que te asesoren o que te digan dónde hay que ir para que te den papeles con las características de la carrera, métodos de enseñanza, mil historias” (Ramón)

Por otra parte, Ana sugiere que la Facultad debería ser más cercana en el trato con sus alumnos, además de ofrecer un servicio de ayuda eficaz. Pero no sólo se trata de ofrecer un servicio de orientación, sino de que la Facultad debe considerar al alumnado como parte partícipe de su proyecto formativo. Resalta un malestar entre el alumno al considerar a estos como meros participantes en los servicios ofrecidos. Resulta evidente que, desde el Vicedecanato de estudiantes deberían revisar el protocolo que tienen para actuar con alumnos que requieran asesoramiento académico. Así lo constata la entrevistada a lo largo de la encuentro.

“que no nos viera la Facultad como alumnos que sólo van a estudiar. Que por ser joven no significa que los problemas se evaporan. Que den ayuda para afrontar problemas o situación que la propia universidad nos pide. Es que tío, la Facultad es muy distante con los alumnos...” (Ana)

Asimismo, Ana sugiere a los alumnos varias mejoras para un mayor rendimiento académico e integración académica y social. La primera sugerencia se basa en una mayor y mejor relación entre los compañeros a través de las oportunidades que surgen dentro del aula. La segunda sugerencia se basa en que los alumnos pregunten todas las dudas al profesor, que nunca se vaya el alumnado a su residencia con dudas académicas, ya sea por timidez o por actitud. La tercera y última sugerencia se basa en saber disfrutar de los momentos que surgen a raíz de ser estudiante universitario.

“lo primero es que se junten lo máximo que pudieran en la clase. Que pregunten las dudas en clase, pregunten dudas. Que no sean tímidos en clase, de alguna que sepan disfrutar de los momentos... Estar más contenta y estar en un ambiente bueno de amistades” (Ana)

Pese a que, como se ha visto anteriormente, varios entrevistados coinciden en que la Facultad debería prestar un servicio de apoyo académico, María concreta un poco más. Para ella, la Facultad debería tener un servicio de orientación psicopedagógica que entre sus servicios ofreciera cursos sobre técnicas de estudio y mejora del rendimiento académico. Por otro lado, sugiere que las asignaturas deberían tener en consideración la situación del alumno, tan personal como académica.

“alguien que te eche una mano, por ejemplo una ayuda para aprobar los exámenes para quienes tengan un problema y luego unas prácticas de asignaturas adaptadas a nosotros, a los problemas que tengas” (María)

En cuanto a las sugerencias que los entrevistados hacen a los estudiantes universitarios, María se centra en dos puntos fundamentales que se basan las sugerencias. El primer punto se asienta en que los alumnos deben estudiar de forma continua, para ello, el alumno

frecuentemente debe repasar los contenidos de las materias de las asignaturas. El segundo punto se basa en que si la titulación le gusta al alumno, éste debe continuar con los estudios de manera positiva.

“...por ejemplo aconsejaría estudiar de forma continua, ponerte a buscar un remedio que puedas cambiar. Si tú sigues estudiando en algo que te gusta diría que estudies y luego sentirte bien, tienes que sentirte bien” (María)

11.6. JUSTIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

En la dimensión “justificación y valoración de los estudios universitarios” recogemos aquellas opiniones relacionadas con la decisión del estudiante de entrar en la Universidad, así como las valoraciones que realiza el estudiante en referencia a los consejos de amigos, valoración de la salida laboral y cercanía del domicilio, y similares.

Partimos de que en función de las percepciones y el análisis que haga el alumno de su vida universitaria una vez incorporado al estudio de la titulación, tomará la decisión de continuar o abandonar con los estudios universitarios. Las valoraciones de los estudios universitarios son una de los mejores predictores del comportamiento futuro del estudiante.

Ángela elige estudiar en la Universidad de Granada porque la ciudad ofrece multitud de servicios de ocio. Es previsible ante tal opinión que, las variables que influyen a la hora de elegir una universidad pueden deberse a distintos motivos y no sólo académicos como tradicionalmente se ha venido pensando.

“Tenía amigas que estaban en Granada y me decían que se estaba bien, había fiesta, buen rollo. Es que Granada para estudiar tiene de todo” (Ángela)

La entrevistada valora la salida laboral del Grado en Educación Infantil cuando tiene que matricularse en dicha titulación. Para ella, la estabilidad laboral que tiene un maestro es considerada a la hora de matricularse en la Facultad de Ciencias de la Educación.

“¿A quién no? Trabajar de maestra... De maestro sales y cobras todos los meses, poco o mucho con trabajo hasta jubilarte. Tú cobras de por vida vaya. Yo empecé Infantil por eso, si consigues plaza aunque sea de interina seguro que eres maestra” (Ángela)

Cuando hablamos sobre la primera titulación escogida por el alumno para estudiar, existen diferencias significativas, y es que sólo tres entrevistadas se matriculada en la titulación que puso como primera opción para estudiar. En este caso, Ángela no estudia la primera titulación escogida porque no tiene nota suficiente para que puedan adjudicarle dicha titulación. Ella puso como primera opción Educación Primaria y como segunda opción Educación Infantil. La razón por la que escoge primero Educación Primaria se debe a que los alumnos de dicha etapa son más mayores que los de Infantil, y como maestra puede hacer determinados actividades que con Educación Infantil no podría.

“Que recuerde ahora... Primaria y después Infantil. Primero pensé Primaria porque parece que estás con niños más grandes” (Ángela)

- Iris, dada la importancia que tiene las salidas profesionales antes de comenzar a estudiar una titulación. Ella indaga sobre las posibles salidas laborales de psicología, al ser ésta la titulación

que escogió para matricularse. Sin embargo, una vez que a Iris le adjudican la titulación de Educación Social, ella no busca las salidas laborales de dicha titulación. Es decir, se matricula en una titulación que desconoce con exactitud cuáles son las salidas laborales.

*“Nunca lo miré la verdad. Una vez que empecé a estudiar si miré las salidas que tenía. La elegí porque me gustaba pero en E. Social no miré las salidas laborales pero en Psicología si las miré”
“no miré las salidas” (Iris)*

La entrevistada considera que tener un título universitario le permite obtener un mayor acceso al mercado laboral y a mejores puestos de cualificación. A pesar de ello, cuando Iris abandona la universidad, se matricula en un ciclo formativo de Formación Profesional. Un dato cuanto menos insólito.

“Si, cuanto más estudios mejor. No es lo mismo poner en el currículum que tienes un Ciclo Superior que un Grado Universitario” “Igual. Yo creo que con la carrera tienes más posibilidades y en mejores sitios” (Iris)

Con respecto a por qué decide la entrevista en estudiar en la Universidad de Granada, es contundente, por la cercanía de la Universidad a su domicilio. Así, el factor económico también fluye como más adelante veremos en la decisión de abandonar o persistir con los estudios universitarios.

“Pues que estaba cerca de mi casa, por eso estudié en la Universidad de Granada” (Iris)

Iris presenta la misma circunstancia que la anterior entrevistada. En este caso, Iris no estudia la primera titulación escogida por falta de nota de acceso. Se matricula de la segunda titulación escogida. La primera titulación que escoge fue psicología porque es una titulación que le llama la atención. Cuando ella estaba en segundo de bachillerato, vino un equipo de profesionales a dar una charla sobre las salidas laborales generales que tenían las titulaciones. En esa charla Iris reconoce que le gustó Psicología. A pesar de matricularse en otra titulación, como es el Grado en Educación Social, en general le acaba gustando la titulación matriculada.

*“Fue Psicología. Es verdad que yo quería hacer psicología porque me llamaba más la atención. Pensé que mi bachiller no era el mejor para hacer psicología. Entonces miré Educación Social y me gustó. En sí me gusta la carrera. Había asignaturas que me gustaban de la carrera”
“Primero elegí Psicología y después Educación Social. Yo sabía que no iba a entrar en Psicología por que la nota no llegaba” “Pues cuando vinieron a dar la charla sobre las salidas de las titulaciones en segundo de bachiller. Yo me acuerdo que yo quería hacer psicología”
“Empecé a estudiar el Grado de Educación Social en Granada” (Iris)*

José decide estudiar una titulación universitaria mientras encuentra un trabajo remunerado de administrativo. La motivación de José por estudiar Educación Social es claramente baja. Considera estudiar en la universidad, aunque sea un periodo corteo de tiempo, le ha permitido estar en contacto con el mundo académico y formarse en otras áreas distintas a Administración y finanzas.

“no tenía curro y pensé en estudiar mientras salía algo. Luego encontré y dije me piro. Hasta el día de hoy. Yo pensé que estudiar era la mejor manera para seguir conectado con los estudios. Tomé la decisión muy rápido porque lo pensé en cuatro días” (José)

En el caso de la titulación adjudicada para estudiar, José marca la diferencia al ser el entrevistado que se ha matriculado en una titulación relativamente distinta a la que había

señalado como primera opción. Él quería haberse matriculado en el Grado de Administración y dirección de empresas o en el Grado de Económicas. Existe una diferencia en los planes de estudios entre los correspondientes a Administración y dirección de empresas y de Educación Social

“primero Administración y dirección de empresas, Económicas en segundo, la tercera creo que Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Trabajo social de cuarta y después Primaria. Pero entré tarde” (José)

Laura decide estudiar en la universidad influenciada por las salidas laborales que ofrece el logro de una titulación universitaria. Primeramente baraja la posibilidad de estudiar un ciclo formativo de Formación Profesional. Una vez que comprobó las salidas laborales de estudiar un título de FP o un título universitario, ella se declinó por la segunda opción.

“planteé escoger los estudios universitarios o hacer una FPGS. Miré los trabajos que podías encontrar con las dos y escogí ir a la universidad” “miré todas, las salidas laborales del FPGS de Integración Social y las de E. Social, Primaria y de Infantil, tenía que asegurarme de que valieran” (Laura)

Al contrario que José, Laura se matricula en la primera titulación escogida para estudiar. Por tanto, cabe suponer que la entrevistada comienza una titulación con motivación ya que estudia la carrera que ella tenía pensado estudiar.

“escogí educación social, educación primaria y por ultimo educación infantil. Éstas son las tres primeras que me pides” “no, Elegí E. Social como primera opción, me la asignaron y fui a clase” (Laura)

Ramón indica que al terminar la selectividad decide matricularse en Educación Primaria aunque desde el principio, el entrevistado sabe que es una titulación que no le motiva. Punto a razonar si se analizan las variables que influyen no sólo en el abandono universitario sino también en el rendimiento académico.

A Ramón le sucede algo parecido como en el caso de José. Acaba estudiando una titulación que tiene un contexto y una finalidad muy distinta a la titulación escogida como primera opción. Así, nuestro entrevistado, Ramón, eligió como primera opción el Grado de Turismo y como tercera opción el Grado en Educación Primaria, titulación que el entrevistado acaba matriculándose. Asimismo, recordamos que durante el tiempo que Ramón estuvo estudiando Educación Primaria él tenía poca motivación por las clases.

“pues Turismo, esa como primera y segundo Derecho que también pedían nota y Primaria” “...creo que a lo mejor puse Psicología antes o después. Pero si, lo pensé así y sucedió todo muy rápido” (Ramón)

Ana decide estudiar en la Universidad de Granada por las buenas referencias que una amiga le comenta de la universidad Andaluza. Así, el prestigio de una universidad puede influir en las decisiones de los alumnos para matricularse en una universidad u otra. Además, la entrevistada declara que quería salir de su localidad para empezar de nuevo. Cabe destacar que Ana tuvo un problema de acoso que le generó malestar en su localidad.

“quería irme de Murcia y mis amigos también se vinieron a Granada. Conocí a una de mi pueblo que estaba estudiando magisterio en la Universidad de Granada y me hablaba muy bien” (Ana)

Cuando hablamos de la importancia que tiene para el alumno formarse en una titulación que haya sido escogida por él como primera opción para estudiar, podemos indicar que Ana forma parte de ese grupo de estudiantes que ha podido matricularse en la titulación que querían estudiar desde un principio.

“mis opciones fueron, primero en E. Primaria, segundo E. Social, tercero Trabajo Social, cuarto fue Pedagogía, quinto Sociología y por último historia” “Me matriculé en E. Primaria porque era la que quería hacer. Entré en la última convocatoria pero pude matricularme”

“porque quiero ser maestra. Es una carrera que está chula, el temario no es complejo y te gusta si te gusta ser maestra. Estoy estudiando lo que yo quiero ser” (Ana)

María decide irse a estudiar la titulación de Grado en Educación Primaria en Granada por las buenas referencias que sus amigas le hacen, ya que el grupo de amigas de la entrevistada se ha ido a estudiar a Granada. Por este motivo, María elige la Universidad de Granada.

Nuestra entrevistada no estudia la primera titulación escogida por la falta de nota de acceso. María acaba estudiando la tercera titulación que había escogido, en este caso, el Grado en Educación Primaria. Cabe señalar que a María sólo le gustó una asignatura de la carrera que empezó a estudiar.

“primero Psicología, luego Educación Primaria la Bilingüe, después Educación Primaria normal y Derecho, si, o sea en ese orden, si no recuerdo mal” (María)

11. 7. RENDIMIENTO ACADÉMICO PREUNIVERSITARIO

“Rendimiento académico preuniversitario” incluye resultados obtenidos en el sistema educativo, así como apoyos académicos, integración con los compañeros y estudios de Formación Profesional, la ESO y Bachillerato.

Ángela considera que pasar de la ESO al bachillerato es un cambio que se nota en el tipo de metodología. La entrevistada opina que los profesores del bachillerato son más distintos, además de que éstos exigen un mayor nivel de trabajo. Cuando estudia bachillerato las notas de ella empiezan a bajar.

“7, 8. En el bachiller bajé la nota...” “Era más difícil y los profes de otra manera” (Ángela)

En este contexto, Ángela destaca que le costó aprobar las asignaturas de inglés, matemáticas y física. Comenta que algunas de sus compañeras también tenían dificultad en aprobar esas mismas asignaturas. Si entregabas las tareas al profesor, éste se subía la calificación.

“Física, en la ESO no la escogí, perdón, me refiero al bachiller. En cuarto la dejé por fin, es difícil física, estaba agobiaba” “no entendía. Gente que le gustaría pero a mí y a mis amigas no nos gustaba por eso. Llegaba y ponía un par de ejemplos pero no sabía luego cómo hacerlo, me refiero que si cambias lo que explica en otro ejemplo...no entendíamos. La mayoría sacaba notas bajillas aunque... ponía buenas notas, las subía si le entregabas los deberes, te subía... 2 puntos más o menos” (Ángela)

El padre de Ángela nunca asiste a la tutoría de su hija durante los estudios de la ESO. Ella justifica la ausencia del padre alegando que trabajaba. Sin embargo, al madre si iba a tutoría. Una vez, la madre de la entrevistada tuvo que hablar con el profesor de física porque la

docente consideraba que Ángela no podía mantener el ritmo académico de sus compañeros ni de la asignatura. La entrevistada intuye que quizás ella no le caía bien al profesor.

“él trabajaba y... mi madre siempre se encargaba, era mi madre la que llevaba las charlas con los profes”

“mi madre habló con el de física. Sus explicaciones darían, todo en sana paz”

“dijo que me costaba porque la asignatura era difícil y consideraba que debía de hacer asignaturas de letras...vamos. Te dije que él era así, no cambiaba, es como si del principio sabía que eras de letras o de ciencias” (Ángela)

A pesar de la dificultad académica que tenía estudiar bachillerato, Ángela tenía más amigos durante su etapa en el bachiller que en ninguna otra etapa educativa. A pesar de la distancia con sus amigas, sigue quedando con las antiguas compañeras de bachillerato.

“también, en el bachiller hice más peña porque estábamos más horas y une” “había grupillos y me juntaba con las mismas que ahora. Unas se fueron a un sitio y otros a otro sitio pero en el pueblo nos juntamos para salir de fiesta” (Ángela)

Teniendo en cuenta que Ángela tiene dificultad para aprobar algunas asignaturas, decide asistir a clase particulares, al igual que su compañera Iris.

“por la tarde de martes a jueves para repasar. Las dudas y lo que veía en clase lo repasaba en la academia” “repasábamos Inglés, Lengua, todas en general, volvería a ir, ayuda y algo mejores” “tendría que haber estudiado más de lo que estudié en Bachiller” (Ángela)

Iris ha tenido un buen rendimiento académico en todas las etapas educativas excepto la universitaria. En cuarto de la ESO la entrevistada estudia más porque quiere tener una buena base académica para afrontar los estudios de Bachillerato. Las calificaciones medias que obtenía eran altas.

“pues no me acuerdo mucho, entre bien y notable. En 4º si me puse a estudiar más y saqué buena nota. Creo que tenía sobre un 8 o 9 de media. Teníamos buena base para sacar buenas notas en bachiller” (Iris)

Durante los estudios de Bachillerato, ella suspende durante los dos años la asignatura de matemáticas. Para mejorar los resultados decide ir a clases particulares. Aun así, no logra aprobar la asignatura de matemáticas. El tipo de Bachillerato que estudia es el correspondiente a Ciencias Sociales.

“las matemáticas les tomé odio” “es que llegó un punto que no había manera. Fui a clases particulares y me gasté lo más grande pero no había manera. Yo no sé si es que me cerré de una manera y no. Pero que no podía” “Puede ser. Sobre todo en segundo de bachiller”

“porque dependía más de cada uno pero en segundo de bachiller...” “pues que tampoco el profesor explicaba bien. Yo no me enteraba mucho. Si es que el hablar de matemáticas me pone... te lo juro, me pone nerviosa” (Iris)

A pesar de suspender matemáticas en los dos años de Bachillerato, Iris nunca ha repetido un curso académico.

“No he repetido curso ni en la ESO ni en Bachiller” (Iris)

En cuando a la calificación de la Prueba de Acceso a la Universidad. Hay que resalta que Iris obtuvo una nota media muy alta. Durante el desarrollo de las pruebas de acceso, ella tuvo muchos nervios pero intuía que iba aprobar las pruebas.

“Un nueve y pico” “Pues ni buena ni mala. Tenía muchos nervios pero sabía que la sacaba. Saqué una nota baja en matemáticas pero aprobé con nota buena” (Iris)

En el caso de José, durante su etapa por la ESO, él tiene dificultad para aprobar la asignatura de inglés y matemáticas. El entrevistado es crítico cuando tiene que valorar a su maestra de inglés. Considera que la maestra de inglés dedica más tiempo a otras cuestiones que no forman parte del plano educativo. Por todo lo contado hasta aquí, es lógico pensar lo que afirma José. Éste dice que los profesores de inglés del bachillerato comentaban que los alumnos provenientes de la ESO no tenían buen nivel de inglés.

“la de antes, inglés y mates. Porque Mates la encontré difícil pero siempre aprobaba en el examen, para matemáticas tienes que repasar los ejercicios y en inglés la profe explicaba con poco sentido, no explicaba bien” “Cuando una persona es joven y maestra.... Debe ser creativa, innovar,... eso lo explicaban en la Facultad, pues ella todo lo contrario, parecía que no tenía ganas de enseñar. Creo, es sólo una opinión, pero no le gustaba dar clase, se notaba que no, que no” “Había mucha gente. En alguna ocasión y hemos dicho... Ella le interesa la política, dinero y política, dedica más tiempo a lo primero que a lo segundo”

“explicación mal, no te enterabas. Lo típico, el libro y apuntes, luego aprobaban pero sabíamos cuatro palabras en inglés. Mientras apruebe nos daba igual pero no aprendías. A más de uno en el bachiller... se lo han dicho, que teníamos poca base de inglés” (José)

La madre del estudiante manifestó su desacuerdo con el tipo de metodología utilizada en la clase de inglés. Un día la madre de José fue hablar con la maestra. El resultado de esa reunión no fue fructífero. Él considera que la profesora no tenía interés en dar las clases.

“Una vez hablaron porque mi madre fue a tutoría y es que no la traga. Ella está metida es su política y la clases que les den. Me sentí apoyado por mi madre, es la primera vez que sentí que ella me ayudaba de forma tan clara en cosas del colegio” (José)

El entrevistado recuerda que durante los estudios de la ESO no dedicaba tiempo a prepararse las asignaturas. Asimismo, José indica que estudiaba para aprobar y no para aprender. Esta afirmación es cuanto menos alarmante. Por otro lado, el entrevistado recuerda que en clase se distraía con bastante regularidad. Destaca que durante los estudios de la ESO priorizaba la diversión ante cualquier otra cosa. Por lo general, durante los estudios de la Eso, José sacaba unas calificaciones entorno al suficiente y bien.

“Que yo recuerde un 5 y 6” “Porque estudiaba lo básico, aprendía para aprobar y poco para aprender. Todos los niños a esa edad les pasan igual. Las notas bajaron un poco pero saqué la ESO que es lo importante” “sacaba bajas notas en la ESO porque me distraía mucho”

“porque sólo pensaba en jugar, divertirme, me distraía con facilidad. Estudiaba muy ajustado para aprobar los exámenes, eso te dificulta que saques buenas notas” (José)

La primera experiencia de fracaso académico surgió cuando José decide abandonar los estudios de bachillerato para matricularse en un formación profesional. El cambio de estudios tuvo dos consecuencias directas. Por un lado, el entrevistado empezó unos estudios que é estaba motivado. Y por otro, porque la mayoría de sus amigos estaban estudiando el bachillerato.

“estudié Ciencias Sociales pero sin terminarlo porque en el primer curso lo dejé”

“pronto, para navidades dejé primero de bachiller. Ha sido una decisión dura porque la mayoría de mis amigos seguían en bachiller y yo me cambié para estudiar un ciclo formativo de grado medio. Me salió bien porque estaba más animado” “estudié Ciencias Sociales pero sin terminarlo porque en el primer curso lo dejé” (José)

No en vano, los padres de José se preocupan por la decisión de su hijo de abandonar el bachillerato. Los padres se quedaron más conformes cuando el hijo les comentó que iba a seguir estudiando. Sin embargo, el padre no oculta el enfado por el cambio de estudios. Éste quería que su hijo lograra obtener una titulación universitaria. La madre se mostró más comprensiva cuando su hijo dijo que no quería continuar con el bachiller para empezar con los estudios de formación profesional.

“quiero dejar el bachiller y meterme en FP de administrativo. Se conformaron cuando dije que quería seguir estudiando. Estudiar bachiller tiene sentido si tienes claro que quieres hacer carrera y tienes que invertir y saber que son años de estudio. Con Administrativo encuentras trabajo antes aunque no llegues a una escala mayor” “cuando dije que era para cambiarse se tranquilizaron. Los dos estaban enfadados. Mi padre quería que hiciera carrera más que mi madre” (José)

En relación al tipo de metodología empleada en formación profesional, el entrevistado opina que la formación profesional tiene más prácticas. Esa metodología práctica de los estudios de formación profesional hace que José valore mejor el proceso formativo para ser un profesional cualificado.

“distintos, totalmente distintos. En enseñar y explicar...distintos, es que no es un bachiller que tienes que memorizar fechas y acontecimientos con escasa práctica. Administración es saber contabilidad, tesorería, y cosas de administración. Puedes salir a la calle con capacidad de realizar un trabajo que otro con un título de bachillerato le cuesta más trabajo” (José)

Por lo general, a Laura le cuesta trabajo las aprobar las asignaturas que requieren memorización. No obstante, reconoce que la asignatura de matemáticas tampoco le gustó.

“asignaturas de memorizar como biología, sociales,... tecnología. Y no me gustaban las matemáticas porque a pesar de que eran dinámicas me suponía aprobar con un aprobado” (Laura)

Los padres de Laura asisten poco a tutoría durante los estudios de su hija en la ESO. Ella justifica la ausencia de los padres al considerar que no era necesario que fueran a tutoría.

“algo, poco. Era buena alumna. Yo era buena alumna y a mis padres no les decía lo que pasaba en clase entonces ellos no iban a tutoría” (Laura)

Laura opina que, durante los estudios en la ESO, comprobó que el profesor de Tecnología es un modelo docente por sus cualidades docentes.

“depende como lo mire, me quedo con las ganas de explicar su asignatura y que no eran tan aburridas como las otras. De todos los que he tenido podría el mejor o que tiene más cualidades como maestro” “el profesor de Tecnología, me gustaban sus clases. Eran muy dinámicas y distintas. Era un profesor muy enrollado. Entendías perfectamente sus clases” (Laura)

No obstante, a Laura no le motiva estudiar matemáticas durante los estudios de bachillerato. Es interesante como la entrevistada reconoce que, la dificultad para aprobar las matemáticas, no se debía a la profesora. Reconoce la dificultad que como alumna tiene para aprobar las matemáticas.

“Regular, no me gustan las mates, las matemáticas se dedican horas y hacer ejercicios, practicas mucho con los ejercicios” “era una profesora que mostraba el temario y lo explicaba más o menos bien. No era problema de qué hacía la profesora de matemáticas, sino que a mí me suponía dificultad sacarla adelante” (Laura)

Esa dificultad por aprobar la asignatura de matemáticas se refleja cuando la entrevistada suspende sólo el examen de matemáticas de selectividad. Aun así, considera que esperaba mayor calificación en el examen de matemáticas.

“...las matemáticas recuerdo sacar un 3,75, una mierda, esperaba bastante más en matemáticas, estoy seguro que tenía más nota” “estaba con preocupación con algunos exámenes, el de matemáticas. Estrés no tenía, más relajada que otras. Selectividad es así.” (Laura)

Ramón obtiene calificaciones próximas al aprobado durante los estudios de la ESO. Cree que con más esfuerzo él podría haber obtenido mejores calificaciones.

“en la ESO no eran malas notas, aprobaba ahí a tirones pero aprobaba que es lo principal. Podría sacar más nota pero no lo hice, todos ajustadas” (Ramón)

El motivo por el que Ramón repite segundo de bachillerato es principalmente por su falta de asistencia a las clases. El grupo de amigos con el que se junta Ramón hace que éste tome una actitud pasiva ante los estudios de bachillerato. El resultado fue el esperado, el entrevistado repite primero de bachillerato.

“pues que nos saltábamos las clases en bachiller, que pillabas y te ibas de las clase. A lo mejor si no tenía los deberes pillabas y te largabas en ese rato y luego volvías o si no había ganas. Eso era normal...” “Nos tirábamos todo el día haciendo el gandul ahí... todo liado y sin ganas. No tuve ni buena ni mala experiencia con ninguno, es que pasaba de todo. Me daba igual” “Unos cuantos íbamos así dejados, un lío. Pasando del tema vaya, me dejé llevar por ellos” “Pues nos saltábamos las clases, pillabas y te ibas de su clase. A lo mejor si no tenía los deberes pillabas y te largabas. Lo hacíamos mucho en primero” “...porque en primero de bachiller repetí y todo” (Ramón)

La implicación de los padres con la tutora posibilita un mejor rendimiento académico de Ramón. La implicación de los padres y el cambio de actitud del estudiante posibilitaron un escenario de colaboración.

“...el año siguiente mis padres estuvieron encima todo el día mirando si hacía las tareas, iban a hablar con los profesores y luego la cosa cambió. Empecé a estudiar y eso” “Si, estaban pendientes y ayudó” (Ramón)

Durante los estudios de bachillerato, Ramón sigue teniendo dificultades e matemáticas. El entrevistado asiste a clase particulares para mejorar su rendimiento académico.

“Si, para las mates pero tampoco así como para... todos los días. Iba los martes y jueves y algún día que dijeras que algo no te sale o algo así...” “No, una de mi pueblo que estudió Química y da clases así a la gente y todo eso” (Ramón)

Ana siempre ha tenido dificultades para aprobar la asignatura de inglés. Reconoce que es una asignatura que le cuesta aprobarla por su complejidad. A la vez, considera que un cambio metodológico por parte de los docentes hubiera sido bueno para los alumnos que tenían dificultades.

“bueno en 5 de Primaria suspendí inglés. A partir de ahí siempre me ha quedado inglés, en la ESO y Bachillerato” “porque no se me daba bien y porque la dinámicas eran muy planas. Da igual si estás en la ESO o en el Bachillerato, el primer tema es el Presente Simple y las clases mucho escribir pero es mejor saber hablarlo” (Ana)

Tal y como anteriormente hemos comentado, Ana tenía su padre enfermo. Pero durante los estudios de la ESO, se produce un suceso interesante y merecedor de ser contado, sobre todo por la respuesta docente que tuvieron las maestras al observar que la entrevistada estaba pasando un mal momento personal por el fallecimiento de su padre. De alguna manera, las maestra de Historia y la de Lengua hablaron con Ana para que ésta no dejase los estudios. Las docentes ofrecieron una metodología adaptada a la situación personal de Ana a cambio de que ella asistiera a clase.

Puede observarse como algunos de los entrevistados sugieren a la universidad algunas alternativas como las propuestas por las dos maestras mencionadas anteriormente. Después de un tiempo, Ana vuelve a retomar los estudios. Reconoce la labor docente de sus maestros. Este hecho le marcará a Ana para ser maestra y poder ayudar a los alumnos a nivel personal y académico.

“me dieron actividades distintas durante ese mes. En el recreo y con actividades complementarias tuve que recuperar el tiempo perdido. Eso fue cuando me puse las pilas. A la hora de adaptarme a los contenidos si lo hicieron pero ponerme las actividades más fáciles o perdonarme actividades nunca lo hicieron”

“al poco tiempo de morir mi padre se murió mi abuela y empecar a ver las cosas con malos ojos, no tenía ganas de ir al instituto. Estuve un mes sin ir al instituto. Entonces la profesora de Historia y la de Lengua vinieron a mi casa. Me dijeron que por qué no iba a clase y yo les dije que no tenía ánimos para ir al instituto. No tenía ganas de estudiar después de todo lo que había pasado. Me dijeron que si no quería ir a estudiar que no estudiara pero por lo menos que fuera a clase todos los días” “yo me sentaba al final de la clase y me puse al lado de un amigo mío que me daba mucho juego. Estuve yendo al psicólogo del colegio y las profesoras me decían que si no quería estudiar que no estudiara pero que fuera a clase. Pasó un tiempo y ya me sentía mal por no hacer los deberes y por no estudiar como los demás. Luego me puse a estudiar y me saqué 4 de la ESO. He tenido bastante buenos profesores y compañeros”
(Ana)

A pesar del buen rendimiento de Ana en todas las etapas educativas, ella suspende inglés. El hecho de que suspenda inglés conlleva a que repita segundo de bachillerato.

“si, lo perdí. Me costó mucho volver a estudiar. Cuando tuve que estudiar la selectividad me costó mucho, el perder el hábito de estudio lo perdí con repetir” (Ana)

María ha obtenido buenas calificaciones durante los estudios de la ESO, muestra de ello es la nota media de notable que tiene en las calificaciones correspondientes a la ESO.

“yo he sido una niña estudiosa, o sea de un 8 o cerca del 8, siempre me he mantenido en la línea del 8. Si sólo en la universidad ha sido donde he caído y entonces saca notas peores...”
(María)

Así pues, María mantiene la calificación media de notable en todas las etapas educativas, incluso en la prueba de acceso a la universidad ella obtiene una calificación de notable.

“En el bachiller sacaba de media un 7, esa era mi media” “yo por ejemplo bien en...siete y pico, siete y si hubiera tenido más tiempo para repasar tendría más puntuación en selectividad” “hasta mi familia se puso nerviosa y eso que tenía preparado los exámenes, entonces aprobé y me fui a Granada...” (María)

11. 8. RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

“Rendimiento académico universitario” es una dimensión referida a la trayectoria del estudiante en los ambientes formativos de la Facultad, donde se refleja su rendimiento, junto con la dedicación y técnicas de estudio forman parte de la capacidad del estudiante de sentirse integrado a nivel curricular.

En un principio, a Ángela no le afecta la enfermedad de su madre. Dicha situación negativa no parece influir en el rendimiento académico de la estudiante. Sin embargo, a la entrevistada le incomoda hablar sobre la enfermedad de su madre. En principio, no parece indicar que la enfermedad de la madre sea la causa del abandono de los estudios.

“afectarme como... me jodió porque no quieres que te pase a ti y te pasa” “al comenzar segundo de bachiller, no afectó a las notas, aprobé todo, al principio estaba jodida pero al ver que era una cosa controlada ya todos estábamos tranquilos” “se puso mala. No me gusta hablar de ese tema, lo siento” “mi madre es diabética y no sabíamos que pasaba, estaba cansada todo el día y cansada de no poder más” (Ángela)

Una vez que la alumna se ha trasladado a la Universidad de Jaén para continuar con los estudios de Grado en Educación Infantil, la estudiante vuelve a obtener buenas calificaciones. Cuando Ángela cambia de universidad, también cambia su actitud ante los estudios. Desde el momento que ella llega a la Universidad de Jaén toma la decisión de que tiene que obtener el título con buenas calificaciones. Actualmente su pareja también estudia en la misma universidad.

“no hice nada, luego en Jaén me puse las pilas y saqué todas y con notas altas. No hay mal que por bien no venga” “ahora hago mis temas en limpio, lo que explica el profe busco para ampliar el estudio con resúmenes sin hacer esquemas. Estoy más empollona” “En Granada no tenía motivación, sin interés. Ahora en la Uni de Jaén si tengo porque me lo he toma porque me sentí muy mal por el disgusto que les di a mis padres, por eso me puse más responsable con todo con otra filosofía” “mis padres dijeron que tenía que cambiar de aires, en Jaén estaba mi hermano para controlarme. Ahora no me voy de Jaén porque estoy más a gusto y es más cómoda, y mi novio también estudia en Jaén” (Ángela)

Durante su estancia como estudiante en la Universidad de Granada, Ángela no entregó los trabajos exigidos para poder aprobar. Ella no se preocupó por los estudios. Las salidas frecuentes de fiesta hacen que Ángela tome una actitud pasiva con los estudios. Estas salidas

de fiesta provocan un bajo rendimiento y un alto desinterés por cualquier actividad relacionada con los estudios de Educación Infantil.

“salía mucho de fiesta por las noches y no me presentaba a los exámenes. Se acumuló todos los trabajos y exámenes y no podía. Me di de baja antes de terminar el curso pero hice un cambio para irme a la Jaén para seguir con la misma carrera, seguro... acerté en cambiar” (Ángela)

Cuando Iris toma una actitud pasiva ante los estudios de Educación Social, los padres perciben que el rendimiento de su hija se verá mermado. Los padres observan que su hija ni dedica el suficiente tiempo a los estudios para aprobar el curso académico. La entrevistada reconoce que nunca había tomado una actitud pasiva ante los estudios.

“Si, me decía que no me veía como en bachiller, estudias menos, estás más en la calle,...Yo no le decía nada. Lo único que le decía es que no tenía tantas cosas que hacer, lo he hecho todo en la facultad y todo eso” “Porque yo siempre he sido una niña que de lunes a viernes siempre me ponía a estudiar. Era mis notas y estudiar y estudiar. Ya en verano me lo pasaba sin hacer nada pero yo durante el año siempre estudiaba mucho. Y en la carrera no lo veía. Yo creo que ellos no se dieron cuenta del todo hasta que se los dije. Y ellos decía: ya decía yo que no estudiabas lo mismo. Yo siempre he sido una niña que siempre venía a mi casa a enseñarle las cosas que había hecho en la clase” (Iris)

Ella es consciente de que su bajo rendimiento se debe, en parte, a la poca dedicación de las asignaturas. Considera que el grado de dificultad de la titulación es asequible.

“Si, eran coherentes. Yo no estudiaba como para tener una nota...” “Claro, yo hice lo mínimo. No la veo difícil porque hice poco y pocas me quedaron” (Iris)

Reconoce que dedicó poco tiempo a la realización de los trabajos requeridos por los profesores. Iris no llegó a entregar ningún trabajo optativo.

“No, los trabajos que eran optativos si me los dejaba. Hacía lo justo para aprobar, raspando” “Según la asignatura. Había algunas que sólo era el trabajo. Entonces era lo que yo hacía con mis compañeros y luego lo que hacía en mi casa” “2 o 3. A la que más difícil me costaba...le dedicaba más tiempo” (Iris)

José sí leía las lecturas recomendadas por los profesores pero sólo lo hacía cuando se acercaba el periodo de exámenes. También leía esas lecturas con la intención de poder entender mejor los apuntes que el alumno había escrito en clase

“leía las lecturas para los exámenes por si ayudaban a entender mejor los apuntes” (José)

Opina que la dedicación de los miembros del grupo de trabajo influye en las calificaciones generales del alumnado. Por ello, considera importante tener un buen equipo de compañeros para trabajar en grupo.

“bien, no es difícil aprobar. Tienes que estudiar pero también tienes que dedicar muchas horas a realizar los trabajos. Si en el grupo hay personas que trabajan mal, la nota del trabajo se nota, por culpa de esa persona” (José)

Resuelve dudas académicas a través del grupo de compañeros de whatsapp. Cree que es un medio útil ya que si tienes una duda puedes preguntarla por este medio al grupo de compañeros y obtener una respuesta rápida.

“en clase preguntas a la gente o por el whatsapp. Si es urgente por el whatsapp. Es la manera más rápida de que alguien te pueda ayudar. Si tienes una duda y la pones en whatsapp también puede haber otra persona con esa misma duda” (José)

Para José, la asistencia a clase debería valorarse como parte de la calificación total de una asignatura.

“algo debe contar” “porque si no cuenta sería no presencial. Te matriculas en la UNED y es como si estuvieras estudiando en la UGR. La asistencia debería ser obligatoria” (José)

Por lo general, Laura no ha tenido un mal rendimiento durante los años de estudio. Recordamos que la enfermedad de un familiar junto con algunos problemas personales influyó a que ella no tuviera motivación por los estudios de Educación Social. Laura no ha dedicado tiempo suficiente a hacer bien los trabajos exigidos por los profesores. Considera que los profesores no calificaban sus trabajos de forma equitativa.

“cuanto más tiempo pasaba menos tareas hacía. Estaba con poquísima motivación para hacer los trabajos porque los que hacía me pusieron baja nota, y dije pues lo hago más superficiales y entrego los trabajos como salgan” (Laura)

Durante los estudios universitarios, Ramón no estudia lo suficiente para tener un buen rendimiento académico. Dedicó más tiempo a los estudios de bachillerato que a los estudios universitarios. Algunas técnicas de estudio que él había utilizado durante el bachillerato, no continúa utilizándolas en la universidad.

“Buenos en la carrera poco. Como dije antes, leo el tema y los apuntes, lo repaso si tengo dudas y me lo aprendo. No es gran cosa, no tenía ganas de estudiar igual que en el bachiller, con esquemas, buscar en internet,...” “en el bachiller estaba más aplicado haciendo esquemas, resúmenes, ampliando...más continuo” (Ramón)

Según la experiencia del entrevistado se aprende por igual con los trabajos y con los apuntes de clase.

“Por igual, las dos tienen cosas buenas y malas. Igual. Aprendes con los trabajos y con los apuntes que vas cogiendo de la clase y cosas así” (Ramón)

El rendimiento académico de Ana se ve mermado por la situación conflictiva provocada por el maltrato originado por la expareja de la estudiante. La situación se agrava a partir del segundo semestre, cuando la expareja se presenta en la residencia de Granada para visitarla. Como es de esperar, el rendimiento académico disminuye de forma drástica.

“en el segundo cuatrimestre bajé mucho porque el chico se puso pesado conmigo, empezó a escribirme todos los días mensajes. Un día me llamó y me dijo que estaba en mi residencia, que fuera a la puerta que él me estaba esperando. Eso hizo que me hundiera más. Eso hizo que todo lo bien que yo estaba hizo que cambiara de actitud otra vez, me vine abajo otra vez” (Ana)

María prefiere asignaturas que se trabaje y califique mediante trabajos.

“más con los trabajos porque es que los apuntes te lo aprendes de memoria y apruebas el examen. Los trabajos dedicas más tiempo y te acuerdas más” (María)

No obstante, María dedica poco tiempo a la preparación de las asignaturas cuando estaba estudiando en la universidad. Para ella, el grado de dificultad de la carrera es bajo.

“estudiaba en el último minuto y sólo los temas que entraban en el examen, porque es que era fácil aprobar, los exámenes estaban para aprobar” (María)

A pesar de que la mayoría de entrevistados fueron poco a tutoría, María fue dos veces a tutoría para preguntar las dudas que ella tenía respecto a su trabajo.

“dos veces fui a tutoría en grupo y luego de forma individual y preguntarle... esas dos veces, o sea esas dos y ya está” (María)

11.9. VIDA SOCIAL UNIVERSITARIA

“Vida social universitaria” es la dimensión que se refiere a las acciones desarrolladas por el estudiante para integrarse en el grupo de clase y en la vida social universitaria.

Durante su periodo de tiempo en la universidad, Ángela estuvo satisfecha con la vida social universitaria. Los amigos con los que Ángela quedaba para hacer los trabajos, eran los mismos con los que quedaba para salir a pasear y desarrollar actividades de ocio. Se sintió cómoda con la vida social universitaria.

Iris no se ha sentido satisfecha con la vida social universitaria. No tenía amistad con ningún compañero de clase. Sólo salió una vez con el grupo de compañeros de clase y se sintió incómoda.

A diferencia de Iris, José se ha sentido satisfecho con la vida social en la universidad. Aún mantiene la amistad con algunos compañeros de clase.

Mantiene el contacto a través de las redes sociales como el whatsapp. Se relacionaba con todos. Considera que el hecho de ser el alumno con mayor edad le ha permitido tener más vínculos con los compañeros de clase. Como contrapunto, la coyuntura de que todos los fines de semana él se fuera a su pueblo, provocó una merma poco significativa en las relaciones de amistad con sus compañeros.

“como te dije antes es una carrera que es fácil, tengo compañeros que mantengo amistad, nos escribimos por whatsapp pero aproveché poco mi periodo en la universidad. Estuve bien y me relacionaba con todos, era el viejo de la clase. Porque yo creo que influyó el hecho que me iba todos los fines de semana al pueblo con mi novia, eso hace que te relaciones menos o vayas más a lo tuyo y quedas menos con el grupo” (José)

Ante la pregunta de cómo ha sido la vida social en la Facultad, Laura expresa su insatisfacción por dos motivos principalmente. El primero por la falta de asistencia a las clases y escasa persistencia con el grupo de clase para realizar los trabajos comunes. La segunda se debe al cambio de actitud cuando Laura se entera que su padre está enfermo.

“la vida social en la Facultad era escasa, me puse nerviosa con la enfermedad de mi padre y cambio la actitud, me refiero a que me cambió mi forma de ser, pero lo que se dice la vida social era regular” (Laura)

La estudiante está satisfecha con la vida social en la Facultad debido a que ha podido adaptarse al grupo de amigos. El grupo de amistad más consolidado está formado por los compañeros de la residencia. El hecho de ser estudiante le ha permitido relacionarse con otras personas de diferentes puntos de la geografía andaluza.

“Si, me ha influido bastante ser estudiante en la universidad porque las nuevas experiencias de ser independiente permiten adaptarte al ritmo según tus gustos. Entonces tengo más responsabilidad, es así” (Ana)

María sólo queda con sus compañeros de clase para hacer los trabajos. No muestra interés en crear vínculos de amistad con ningún compañero de clase. Es previsible, por otra parte, que su vida social en la universidad fuera débil. Pese a que, como se verá más adelante, la entrevistada concede importancia a las relaciones de amistad para tener un buen clima dentro de la clase, y ella no lo hace durante su periodo en la universidad.

11.10. RECURSOS FINANCIEROS

En “Recursos financieros” recogemos las preocupaciones del estudiante por costearse los gastos derivados de los estudios universitarios, así como la pronta inserción al mundo laboral por la falta de recursos, motivación, dedicación académica y la influencia del sistema de becas universitario.

Para situarnos en un contexto socioeconómico, Iris proviene de una familia de trabajadores. La mayoría de sus familiares desempeñan un trabajo de baja cualificación.

Al estudiar este contexto de actividad profesional se comprueba que la alumna puede necesitar un trabajo remunerado y compaginarlo con los estudios. A pesar de que la anterior afirmación es cierta, los padres de Iris piensan que compaginar estudios y trabajo acaba repercutiendo en el rendimiento académico. Por tanto, Iris nunca ha necesitado trabajar para cubrir los costes de sus estudios. Ahora bien, si ha necesitado un apoyo personal y económico de los padres. Ella opina que si encuentra un trabajo remunerado acabaría dejando los estudios.

“yo también lo creo por eso no busco trabajo, Cuando comienzas a buscar curro y encuentras uno y ganas dinero te haces más independiente. Si te acostumbras a esa independencia ya luego no quiere dejarla y para eso debes seguir currando. No te pones a coger los libros y a estudiar de nuevo” (Iris)

No ha tenido la necesidad de preocuparse por disponer de suficiente dinero cuando estudiaba porque tenía pocos gastos. Cuando estudiaba en la universidad, ella residía en la residencia de sus padres. Tampoco hubiera tenido otra alternativa ya que padre no le hubiera pagado la manutención si vive en un piso compartido en la ciudad.

“Miraba el dinero pero tampoco era un gran problema. No pagaba alquiler ni nada. Es lo bueno de vivir con tus padres. Mi padre no me paga un piso en Granada porque dice que vivimos cerca, entonces no puedo hacer otra cosa” “Pues no me suponía dificultad pero porque estaba viviendo con mi padres. Si yo me fuera a Granada pues me supondría un dinero... y eso sería un

gasto importante, ¿no sabes?” “No mucho presupuesto porque teníamos también en Internet las cosas. También a través de las plataformas” “Poco, un... 20% más o menos me gastaba en materiales, muy poco” (Iris)

Para Laura tener mayor poder adquisitivo se convierte en una de sus prioridades. Durante los estudios en la universidad nunca le faltó dinero. Así, la falta de financiación no es un motivo de abandono ya que tenía todos los costes cubiertos pero si considera que necesitaba más dinero para cubrir los gastos. De alguna manera, Laura quiere independizarse económicamente de sus padres.

“si, un poco, no tengo dinero para estar matriculándome cada vez que quiera. Faltarme lo que se dice faltarme dinero no me faltó, aunque después quiero trabajar y costearlo porque es poco lo que tienes, necesitas más” (Laura)

Ramón percibió beca para estudiar en la universidad. Aun así, la concesión de la beca no influye en la decisión de abandonar los estudios universitarios. Pero tampoco el aumento de la cuantía de una beca no es un incentivo para continuar con los estudios universitarios. Ahora bien, la concesión de la beca si motivo a Ramón a estudiar en la universidad.

“Que va, ya dije me voy y me voy. No es por la pasta , si me hubieran dado más dinero haría lo mismo, eso no influye” (Ramón)

A raíz del fallecimiento del padre de Ana, ésta cobra un ingreso mensual. Ana se muestra solidaria ya que parte de ese dinero lo destina a gastos familiares. Cabe destacar que Ana empezó a trabajar cuando estaba escolarizada en secundaria.

“hago cosas de la casa y como cobro por el fallecimiento de mi padre pues la paga que me dan la gestiona mi madre. Yo no necesito ese dinero. Ese dinero se guarda. Cuando se rompió la lavadora pues mi madre cogió el dinero de ahí y nos compramos una nueva” (Ana)

Posiblemente Ana sea la entrevistada que tiene menos solvencia económica. Cree que necesita más dinero para costearse los gastos de los estudios universitarios. A pesar de haber recibido beca para estudiar en la universidad

“ahora sí porque a mi madre le va a costar más dinero volver a estudiar. Tengo que hablar con ella porque yo hice cuentas y me va a salir a 240 euros todos los meses. Eso puede salirme al mes el estudiar la carrera. Eso más otros gastos que... como fotocopias, salir” (Ana)

11.11. TRAYECTORIA LABORAL

La “Trayectoria laboral” se refiere a aquellas experiencias que el estudiante ha tenido mediante el desarrollo de una actividad laboral remunerada y la influencia de dicha actividad en el rendimiento académico.

Ángela si trabaja de forma ocasional en la tienda de su madre durante su periodo preuniversitario. Trabajar en la tienda de su madre no le costó esfuerzo porque era algo que lo hacía con agrado.

“antes echaba una mano en la tienda. Todos los días no pero si un día llegaba y yo iba le ayudaba. No me molestaba estar un par de hora, estaba a gusto” (Ángela)

En el momento de abandonar Ángela no se incorpora al mundo laboral. Quiere centrarse sólo en finalizar los estudios universitarios y prepararse las oposiciones al cuerpo de maestros. Ángela ha sido de las entrevistadas que tiene claro que no sólo va a continuar los estudios abandonados, sino que entre sus objetivos se encuentra poder obtener las máximas calificaciones

“No, ahora estoy de estudiante, no me pagan. La próxima que trabaje espero que sea de maestra” (Ángela)

Iris no ha realizado ninguna actividad laboral, empresarial o familiar remunerada antes de ir a la universidad, a pesar de la procedencia humilde de su familia. De pequeña ayudaba de forma puntal a realizar tareas de baja cualificación. No obstante, no percibía remuneración por esas actividades. A pesar de no trabajar dice que sabe cómo son las gestiones básicas que se realizan en un bar.

“...a lo mejor hacía falta que me quedara para cuidar a mis primos por algún motivo pues lo que hecho.” “Sí que me gusta. Si son buenos sí. Me entretengo con ellos. No me aburro. Ellos también se entretienen. No me cuesta cuidar a niños” “No he trabajado antes de ir a la facultad, ni en empresa ni nada familiar” “por la época de la ESO me acuerdo que mis padres tenían un bar y me decían: Iris mira esto y lo otro. Pero lo que era trabajar no trabajaba. Conozco el mundillo del trabajo de un bar pero no he trabajado” (Iris)

Sin embargo, una vez que es alumna universitaria si trabaja algunos fines de semana de relaciones públicas en un pub de la ciudad de Granada. También trabaja de forma esporádica en un pub de su pueblo. Ambos trabajos no superan el mes y medio.

*“El año pasado trabajé los fines de semana aquí en una especie de Pub algunos fines de semana. También he trabajado de relaciones públicas en Granada”
“Algún fin de semana que otro pero nada fijo. Fueron pocos días la verdad, quizás un mes y medio” (Iris)*

La entrevistada tiene decidido a no buscar trabajo antes de obtener algún título académico. Cabe destacar que actualmente se ha matriculado en los estudios de formación Profesional.

“no quiere que empiece a trabajar. Hasta que yo no me saque algo no quiere que vea dinero porque dice que me va a pasar lo que a él le pasó. Se quitó de estudiar para ponerse a trabajar y cuando vio el dinero pues ya no quiso volver porque ganaba dinero para sus cosas” (Iris)

José es uno de los entrevistados que desde el comienzo de los estudios universitarios sabía que si encontraba un puesto de trabajo remunerado y de alta cualificación, tomaría la decisión de abandonar los estudios. José proviene de estudiar un ciclo de formación profesional distinto al área de conocimiento de la titulación matriculada.

Entre las valoraciones que José hace cuando tiene que tomar la decisión de abandonar los estudios, influye la dificultad que él puede tener en aprobar las oposiciones para entrar en el cuerpo de maestros del estado. Aun así, cuando lo llaman para trabajar de administrativo, el entrevistado muestra pocas dudas ya que aceptará con rotundidad. El salario actual por realizar su actividad profesional es de 900 euros. Actualmente José está satisfecho con su trabajo laboral.

Laura quiere formarse como tatuadora profesional y montar un estudio de tatuajes en la provincia de Granada. Considera que es una profesión relativamente nueva y que cada vez

toma más auge en el mercado laboral. Conviene recordar que Laura nunca ha tenido experiencia laboral antes de ir a la universidad.

“me gustan los tatuajes, quiero aprender, es un mundo los tatuajes” (Laura)

Ramón si ha realizado trabajos remunerados antes de ir a la universidad. No obstante, esos trabajos eran esporádicos y con poca remuneración económica.

Actualmente Ramón está trabajando en una actividad no cualificada. El puesto de trabajo lo tiene en una localidad próxima a su pueblo. Para desarrollar su trabajo requiere desplazarse de forma usual. Considera que con mayor experiencia puede mejorar su situación laboral ya que lleva poco tiempo ejerciendo la profesión.

“...ahora estoy trabajando en una tienda en Huescar” “...de electrodomésticos. Llevamos toda la zona. Es un curro como cualquiera, siempre hay trabajo por la zona. Las TVs se rompen o la gente las cambia, por ahora estoy bien” (Ramón)

Ana reconoce que cuando trabajó durante el año que repitió curso en bachillerato, su rendimiento se redujo porque reducido a que tenía menos tiempo para dedicarle a los estudios. Sin embargo, valora positivamente la experiencia de haber trabajado.

“y en una tienda de ropa. En la tienda de ropa estuve casi un año. Durante el año que repetí 2 de bachillerato con el inglés” “me gustó porque mi jefa era mi amiga” “no tenía contrato laboral, estaba a gusto y no lo pedí. Pero había cosas complicadas” (Ana)

Laura no tiene experiencia en ninguna actividad laboral remunerada pero si es voluntaria en una asociación de minusválidos en la ciudad de Granada. En palabras de la entrevistada, esa experiencia le ha ayudado a tener un mayor contacto con la realidad laboral y social de la sociedad.

María no tiene experiencia laboral ni participa con ninguna asociación. Considera que debe centrarse sólo en su nuevo proyecto formativo. Ese proyecto formativo se basa en los estudios de formación profesional.

11.12. ANÁLISIS DE MINIMIZACIÓN

En el siguiente cuadro situamos la valoración que hacemos de cada uno de los entrevistados en función de la calidad y consistencia de sus aportaciones a cada una de las dimensiones que hemos establecido en nuestro análisis narrativo.

		Ángela	Iris	José	Laura	Ramón	Ana	María
Asesoramiento académico recibido	A	-	+	-	+	+	+	+
Vida académica	B	-	-	+	-	+	+	-
Persistencia y compromiso	C	+	-	+	-	+	+	+
Sugerencias contra el abandono	D	-	+	-	+	+	+	+
Justificación y valoración de los estudios universitarios	E	+	+	-	-	-	+	-
Rendimiento académico preuniversitario	F	-	+	+	-	+	+	-
Rendimiento académico universitario	G	+	-	-	-	+	-	-

Vida social universitaria	H	-	+	-	-	-	+	-
Recursos Financieros	I	-	+	-	+	-	+	+
Trayectoria laboral	J	-	-	+	+	-	+	-

Esta valoración la hemos trasladado a formato de perfil individual del entrevistado indicando con letra mayúscula aquella dimensión en la que el sujeto se muestra “fuerte” en relación al grupo y en letra minúscula aquella dimensión donde el sujeto se considera “débil” en relación al grupo.

Los perfiles de los entrevistados son:

Ángela: abCdeFghij
 Iris: AbcDEFgHIj
 José: aBCdeFghiJ
 Laura: AbcDefghIJ
 Ramón: ABCDeFGhij
 Ana: ABCDEFgHIJ
 María: AbCDefghIj

De los perfiles individuales obtenemos los implicantes esenciales o serie de combinaciones posibles que pueden ocurrir para que una dimensión ocurra en mayúscula. Los implicantes esenciales son:

A: bcDEFgHIj + bcDefghIJ + BCDeFGhij + BCDEFgHIJ + bCDefghIj
 B: aCdeFghiJ + ACDeFGhij + ACDEFgHIJ
 C: abdeFghij + aBdeFghij + ABDeFGhij + ABDEFgHIJ + AbDefghIj
 D: AbcEFgHIj + AbcefghIJ + ABCeFGhij + ABCEfGHIJ + AbCDefghIj
 E: abCdfGhij + AbcDFgHIj + ABCDFgHIJ
 F: AbcDEgHIj + aBCdeghiJ + ABCDeGhij + ABCDEgHIJ
 G: abCdEfhij + ABCDeFhij
 H: AbcDEFgIj + ABCDEFgIJ
 I: AbcDEFgHj + AbcDefghJ + ABCDEFgHJ + AbCDefghj
 J: aBCdeFghi + AbcDefghI + ABCDEFgHI

De los implicantes esenciales pasamos a los necesarios, que son aquellas dimensiones que necesariamente se presentan en mayúscula en todos los implicantes esenciales. Los implicantes necesarios los presentamos en el siguiente cuadro.

Dimensión	Implicantes necesarios
Asesoramiento académico recibido	Sugerencias contra el abandono
Vida académica	Persistencia y compromiso Rendimiento académico preuniversitario
Sugerencias contra el abandono	Asesoramiento académico recibido
Rendimiento académico universitario	Persistencia y compromiso
Vida social universitaria	Asesoramiento académico recibido Sugerencias contra el abandono Justificación y valoración de los estudios universitarios Rendimiento académico preuniversitario Recursos Financieros
Recursos Financieros	Asesoramiento académico recibido Sugerencias contra el abandono

Seis de las diez dimensiones sometidas a análisis tienen implicantes necesarios, esto es, comunes entre los implicantes esenciales, en el conjunto de los perfiles de los estudiantes entrevistados.

La dimensión “Asesoramiento académico recibido” tiene como implicante necesario las “Sugerencias contra el abandono”. Esto es, entendemos que los estudiantes que tienen una visión más crítica con el asesoramiento académico recibido, son los que en mejor disposición están para realizar a la institución universitaria sugerencias para evitar el abandono de los estudios.

La dimensión “Vida académica” tiene como implicantes necesarios “Persistencia y compromiso” y “Rendimiento académico preuniversitario”. Esto es, se han implicado mejor en la vida académica universitaria aquellos estudiantes que presentaban una mejor actitud de persistencia y compromiso ante los estudios y un mejor rendimiento preuniversitario, aunque ello no haya sido suficiente para evitar el abandono.

La dimensión “Sugerencias contra el abandono” tiene como implicante necesario “Asesoramiento académico recibido”. De forma recíproca, el implicante necesario para realizar sugerencias contra el abandono es el haber reflexionado sobre el valor del asesoramiento académico recibido.

La dimensión “Rendimiento académico universitario” tiene como implicante necesario “Persistencia y compromiso”. Esto es, para lograr un rendimiento académico adecuado en la universidad es necesario desplegar actitudes de persistencia y compromiso, aunque no hayan sido suficientes para evitar el abandono.

La dimensión “Vida social universitaria” tiene como implicantes necesarios “Asesoramiento académico recibido”, más “Sugerencias contra el abandono”, más “Justificación y valoración de los estudios universitarios” más “Rendimiento académico preuniversitario”, más “Recursos Financieros”. La vida social ha sido más rica para los estudiantes que se han implicado en actividades de recepción de asesoramiento, son capaces de formular sugerencias contra el abandono, realizan una valiosa justificación y valoración de los estudios universitarios, han tenido un buen rendimiento académico preuniversitario y vinculan la estancia en la universidad con los aspectos económicos de su vida personal.

La dimensión “Recursos Financieros” tiene como implicantes necesarios “Asesoramiento académico recibido”, más “Sugerencias contra el abandono”. Aquellos estudiantes que vinculan su estancia en la universidad con las posibilidades económicas, son los que reflexionan sobre el asesoramiento académico recibido y realizan sugerencias sobre el abandono.

Este análisis ha mostrado que las dimensiones “Persistencia y compromiso”, “Justificación y valoración de los estudios universitarios”, “Rendimiento académico preuniversitario” y “Trayectoria laboral” no tienen ningún implicante necesario en el conjunto de perfiles de los estudiantes entrevistados.

MARCO REFLEXIVO

12. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

12.1. DISCUSIÓN

No es de extrañar este tipo de resultados dado que, como viene reflejando los distintos informes de la Universidad de Granada, la mayoría de estudiantes son solteros/as y sin hijos/as. Asimismo, nuestros datos coinciden con dicha tendencia en tanto que los estudiantes de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación están solteros y sin hijos/as, llegando a representar el 98,2%.

No en vano, decir que la incidencia de los estudios de la madre suelen estar relacionados con la regularidad académica de los hijos/as. Con la finalidad de conocer el alcance de estos estudios y su repercusión, nos parece apropiado indicar que estudios como Apodaka, Grao, Martínez y Romo (1991) señalan mejor consistencia en el rendimiento académico de los hijos cuyas madres poseen una titulación universitaria. Desde otra perspectiva, la influencia del nivel de estudios del padre es menor que el nivel de estudios alcanzado por la madre en el rendimiento medio del estudiante universitario (Alcover, Benlloch, Blesa, Caldach, Celma, Ferri y Roble, 2007). Al estudiar el contexto familiar y socio económico del estudiante, entre otras variables que están relacionadas con el abandono, el nivel de estudios de los padres se considera como una de las más importantes (Torrado, 2010).

En lo que se refiere al número de estudiantes que hay en clase, podemos observar que la mayoría de estudiantes (94,4%) consideran que en las aulas suelen estar compuestas entre cincuenta y uno y cien alumnos por aula. Esto provoca que, estudios como los de Tejedor y García-Valcárcel (2007) expliquen que entre las incidencias de las variables institucionales que influye en el bajo rendimiento del alumno se encuentra la masificación de las aulas. En este caso, además, se da el hecho de que sólo un estudiante opina que en sus clases hay menos de 25 estudiantes. Por tanto, esta percepción de estar las aulas con pocos alumnos no representa a la mayoría de los estudiantes.

De esta idea, lo que está en tela de juicio no es sólo la valoración del estudiante por el interés de su universidad, sino un indicador que puede reflejar la posibilidad de que cuatro alumnos consideren la posibilidad de abandonar la carrera, con independencia de las variables de estudio, ya que la decisión de abandonar es un fenómeno multifactorial, formado por un conjunto de causas de diferente índole (Bethencourt Benítez et al., 2008, Villar, 2010, Álvarez Pérez et al., 2014, Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016).

A la vista de los resultados conseguidos, se puede destacar que el 62,4% de la muestra, representada por 211 encuestados, reciben algún tipo de beca, en tanto que, como contrapunto, el 37,6% de los encuestados no ha recibido ningún tipo de beca. Conviene advertir que, dada la relevancia de las ayudas financieras que reciben los estudiantes para persistir (Donoso y Schiefelbein, 2007), la percepción que el estudiante tiene sobre su capacidad para solventar los costes de los estudios, hace que el estudiante valore la posibilidad de no sólo abandonar los estudios, sino también compaginar los estudios universitarios y un trabajo a tiempo parcial.

Todo ello constituye motivo para que la Universidad de Granada valore que, además de los servicios académicos prestados a los estudiantes, la ciudad goza de una situación geográfica aventajado por la cercanía de la Sierra Nevada, por poseer otros dos Campus en las ciudades de Ceuta y Melilla, en el norte de África, y por tener a pocos kilómetros la costa mediterránea, sin olvidar, las repercusiones económicas, políticas y sociales que la UGR desarrolla en la propia ciudad.

Obviamente, no se trata de cifras, sino de cómo el interés del estudiantes y la motivación pueden influir en la persistencia del alumno (Sheard, Carbone y Hurst, 2010), abriendo un abanico de vistas abiertas para analizar cómo la influencia del tipo de metodología utilizada por el docente puede influir en el interés por el conocimiento que se debate en clase.

El hecho es que, como consecuencia de este conglomerado de factores relacionados con la integración académica y social, el alumno puede valorar atribuir a una posible decisión de abandono al razonar que existe una insuficiente integración en el ámbito formativo y social con el resto de compañeros de clase (Kember, 2016, Tejedor y García-Valcárcel, 2007, Tinto, 1975).

En este contexto, investigaciones como las de Muñoz (1999) y Martín (2007) explican que existe índice notables de estrés en poblaciones universitaria, logrando mayores cotas durante los primeros cursos de carrera y en las etapas próximas a los exámenes. Esto provoca que, normalmente, podamos considerar como estresores académicos el excesivo trabajo para realizar en casa y estudiar para los exámenes parciales puede acentuar el índice de estrés de los estudiantes (Carlotto, Camara y Brazil, 2005, Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001). Así, tal y como se puede observar en la tabla 211, podemos considerar que los encuestados pueden tener un estrés académico normal, ya que la consideración de tener mucho estrés sólo representa un 11,8%, 40 encuestados de la muestra productiva.

Desde la óptica de esta variable, existe consenso en considerar que la calidad del profesorado constituye una diferencia significativa en el aprendizaje del estudiante y la eficacia global de las instituciones educativas en ofrecer respuestas educativas a los estudiantes (Fernández Cruz, 2015).

Sin embargo, y considerando la importancia que tiene el seguimiento académico diario en el rendimiento académico (Fernández Cruz, 2015), sólo 6 encuestados, es decir, el 1,8% de la muestra indica que de forma muy a menudo suele olvidar realizar las tareas académicas.

En el marco de la educación superior, y particularmente desde el fenómeno del abandono, puede comentarse que existen situaciones de dificultades económicas y financieras que pueden influir en el rendimiento académico del estudiante (Cabrera, Burkum y La Nasa, 2005, Holcomb-McCoy, 2010). Partiendo de este enfoque, podemos observar que los encuestados, que representan al alumnado de primer curso de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, se preocupan por disponer de suficiente dinero para satisfacer sus necesidades. En concordancia con lo anteriormente comentado, hay que recordar que el periodo de estudios universitarios suele ser una etapa en la que el estudiante no percibe ingresos suficientes para ser autónomo, de ahí, en parte, de la consideración de los gastos derivados por motivos académicos y los personales, de ocio y tiempo libre, entre otros.

Como señalábamos en párrafos anteriores, en el contexto universitario, la confianza académica y social son factores significativos que intermedian en la motivación del estudiante a seguir con sus estudios (Allen y Bir, 2010). Así pues, los datos nos permiten ver una descripción de cuál es la confianza general de los estudiantes de primer curso en lograr el Grado, y conocer mejor qué medidas serían más convenientes para mejorar el grado de seguridad del estudiante en obtener el título universitario.

No obstante lo dicho, recordamos que el fracaso universitario puede ser otorgado a causas deficiencias formativas que van a repercutir no sólo en la calidad de la formación de los alumnos, sino también en los parámetros de calidad universitaria (Cabrera et al., 2006a, Fernández, Gijón y Lizarte, 2014). Así, la formación del docente sigue siendo influyente en

las relaciones que se producen dentro del aula, y por tanto, en la calidad formativa de los estudiantes (Zabalza, 2014).

En este contexto y a tenor de la variable estudiada, podemos considerar los trabajos que han realizado autores como Denigri, Opazo y Martínez (2007) y Navas, Soriano y Holgado (2013) que muestran cómo las relaciones que se producen entre compañeros de clase influye en el aprendizaje cooperativo y en el desarrollo del autoconcepto y maduración del estudiante.

Se obtiene evidencia de las dificultades financieras que pueden tener los estudiantes de Grado en una universidad pública. En cualquier caso, algunos alumnos pueden valorar los costes y posibles alternativas a estudiar una carrera universitaria, por lo que la valoración que el alumno haga sobre esta cuestión puede definir la continuidad o abandono de los estudios (Cabrera et al., 2006a, Machado Guimarães, 2016).

Al mismo tiempo, podemos considerar algunos planteamientos que explican que los estudiantes realizan las tareas académicas en función de la motivación, interés, actitud hacia ella, y la utilidad que perciben de realizar dicha tarea (Hong y Milgram, 2000, Regueiro, Valle, A., Núñez, Rosario, Rodríguez y Suárez, 2017).

El compromiso del estudiante por obtener su título universitario en la Facultad que está estudiando o en otra, constituye un importante foco al considerar esta variable influenciada en la persistencia de continuar con sus estudios. Así pues, como no puede ser de otro modo, podríamos considerar el compromiso previo que el estudiante tiene antes de matricularse de la titulación, ya que los estudios indican que es un factor relevante a la hora de valorar la permanencia en la universidad (González, 2013).

Esta realidad revela que, no sólo los estudiantes pueden preocuparse por la realización de las tareas, sino también de cumplir los plazos fijados. Así, algunos autores como Ballenato (2007) recomiendan aprender a priorizar, tomar decisiones y delegar para mejorar la gestión del tiempo y poder cumplir los plazos de entrega de las tareas académicas.

Tal y como señala Braxton (2014), la orientación académica debe garantizar los servicios de orientación que el alumno puede tener durante su estancia en la universidad. Así, esta variable nos permite obtener evidencias de cómo es el servicios de orientación académico que ofrece la Facultad, en este caso, más de la mitad de los encuestados están satisfechos con los servicios de orientación.

El hecho es que, como consecuencia de este conglomerado de factores relacionados con el entendimiento de las preguntas que realizan los profesores, se obtiene evidencia que los docentes realizan preguntas que son entendidas por los alumnos y éstos pueden responder sin dificultades de comprensión.

En este contexto, este ítem puede mostrar evidencia del compromiso del estudiante. Algunas investigaciones como la de Viale Tudela (2014) pone de manifiesto como el compromiso del estudiante por continuar puede hacer que el alumno valore los beneficios de permanecer o abandonar los estudios universitarios. Esto provoca que, normalmente, podamos considerar como factores que influyen en dicha decisión: la integración social, satisfacción con los estudios, metodología docente, entre otros.

Desde la óptica de esta variable, existe consenso en considerar que es aconsejable leer los materiales que recomiendan los profesores porque mejora el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Cuétara, Cruz y González, 2016).

Así, de los 338 encuestados, 210 opinan que se preparan bien los exámenes, llegando a representar el 62,1% de la muestra. En la misma línea se encuentran aquellos encuestados que dicen prepararse muy bien los exámenes, siendo el 11,5% de los encuestados. Sin embargo, y considerando la importancia que tiene prepararse los exámenes para obtener un buen rendimiento académico (Gijón Puerta, 2016), sólo 27 encuestados, es decir, el 8% indica que se está preparando mal los exámenes, y un 1,2% opina que se está preparando muy mal lo exámenes.

Nos parece pues, en este contexto, que es relevante exponer que existen constataciones de la relevancia que tiene la confianza del estudiante en la motivación para obtener su título universitario, ya que con este ítem se puede obtener evidencia de que la confianza académica y social del estudiante puede repercutir en la motivación, y por ende en el rendimiento académico (Allen y Bir, 2010).

Como señalábamos en párrafos anteriores, en el contexto universitario, la decisión de permanecer puede prolongarse debido a la consideración de factores externos como el estímulo y relación con los padres y apoyo del grupo de amigos (Cabrera et al., 1992). Así pues, los datos nos permiten observar una descripción de cómo la influencia de las personas más significativas para el alumno pueden interferir en la decisión de abandonar los estudios universitarios (Donoso y Schiefelbein, 2007, González, 2013).

Asimismo, en la actualidad, diversos estudios indican que la satisfacción con el crecimiento intelectual que se produce durante sus estudios universitarios, está influenciado por los servicios que ofrece la universidad (Kim y Okboon, 2016, Hanson, 2013). Por tanto, con esta variable se obtiene evidencia de que la mayoría de estudiantes están satisfechos con su crecimiento intelectual, y ello nos permite pensar que también puede ser debido a los servicios de calidad que ofrece la universidad.

Aunque sea un problema, de hecho, minoritario o mayoritario, los estudiantes pueden valorar los costes de continuar con los estudios y buscar un sistema de recompensas en las relaciones personales y/o profesionales que le permitan valorar los beneficios de continuar con los estudios (Tinto, 1975, Viale Tudela, 2014). Así, estudios como los de Lee (2010) indican que algunos estudiantes sienten que no pueden hacer frente a los costes económicos por estudiar en la universidad si no reciben una apoyo financiera e institucional.

No obstante lo dicho, recordamos que la integración social puede influir en el rendimiento académico del estudiante, y por ende, en la persistencia del estudiante por conseguir su título universitario (Torrado, 2012). Se obtiene evidencia de que siempre pueden ser necesarias servicios de orientación académica durante todo el curso, ya que con regularidad, existirán estudiantes que no estén satisfechos con su vida social en la Facultad y sean más vulnerables a abandonar los estudios (Fernández Cruz y Lizarte, 2015).

En este contexto y a tenor de la variable estudiada, podemos considerar que analizar los indicadores de calidad universitaria puede ser complejo, por un lado, aún existe controversia para definir el concepto calidad universitaria (Segers y Dochy, 1996; Schargel, 1997), y por otro, por la necesidad de generar mecanismos de evaluación válidos que recojan la información más relevante para crear sistemas de indicadores de calidad efectivos que aglomere las distintas dimensiones, como puede ser la cantidad de trabajos que se pide al estudiante (Chacón, Pérez-Gil, Holgado y Lara, 2001, Ginés, 1999, Oliver, Rosel y Jara, 2000, Tejedor y Montero, 1990)

Desde este punto de vista y, de una forma aún más concluyente, si se puede, se obtiene evidencia de la seguridad que tienen los estudiantes de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación en obtener su título. En cualquier caso, existe multitud de factores que intervienen en el éxito de los estudios universitarios, pudiendo replantearse la evidencia de que la elección de las metas que realiza el estudiante están relacionadas con las expectativas de éxito (Navarrete, Candia y Puchi, 2013).

Al mismo tiempo, podemos considerar algunos planteamientos que explican la percepción que siente el estudiante sobre su desempeño académico. Así, Garbanzo Vargas (2007) explica que en la realización de las tareas académicas influye la motivación y la percepción con la que el estudiante considera que puede desarrollarlas con éxito (Garbanzo Vargas, 2007), consideraciones que las tendremos en atención.

Por otra parte, 45 encuestados, el 13,3% de la muestra, dicen que la comunicación es mala, y 20 encuestados, el 5,9% de la muestra, señalan que es muy mala. Obviamente, no se trata sólo de cifras, sino de cómo la gestión de la Facultad puede influir en la percepción del estudiante al sentirse informado de asuntos importantes.

La importancia que tiene la conexión entre lo que el estudiante estudia y sus posibilidades de futuro resulta poco discutible (Eccles y Wigfield (2002) y más cuando esa conexión influye en la motivación del alumno para continuar con los estudios.

Por un lado, los estudiantes que dicen tener un impacto positivo a menudo derivado de las interacciones con otros estudiantes está representado por el 46,4% de la muestra, seguido de un 16% de la muestra que de forma muy a menudo sus interacciones. Por otro lado, los estudiantes que raramente han tenido un impacto positivo (8,9%) apoyado por la valoración de 30 estudiantes mientras que el 2,1%, es decir, 7 estudiantes dicen que nunca han tenido un impacto positivo en su crecimiento intelectual e interés. Como puede suceder en cualquier variable, existe un exiguo 1,2% de encuestado que indican ecuanimidad ante las interacciones producidas con otros estudiantes. Desde la óptica de esta variable, existe consenso en considerar que los estudiantes tienen un impacto positivo a través de sus interacciones con otros compañeros, por lo que quizás pueda mejorar la persistencia por los beneficios académicos y sociales que aporta una integración con los compañeros de clase (Gijón, 2016).

No obstante, y considerando la importancia que tiene utilizar técnicas de estudio eficaces para enfrentarse a los estudios universitarios (Gutiérrez Marfileño, 2017), sólo 35 entrevistados, el 10,4% de la muestra dice que sus técnicas son poco efectivas, y sólo 2 entrevistados, el 0,6% de la muestra opina que sus técnicas no son efectivas.

Ateniendo a las teorías de Allen y Bir (2010) se obtiene evidencia de que gran parte de los estudiantes encuestados pueden tener la motivación suficiente para conseguir su título universitario.

Tenemos unos resultados que se obtiene evidencia de una porcentaje distribuido entre los que se agobian mucho y los que no. Estos datos podrían mirarse desde la perspectiva de que el estudiante, entre las múltiples situaciones originarias, puede experimentar un nivel de estrés perjudicial reflejado en el rendimiento académico (Alfonso, Calcines, Monteagudo de la Guardia y Nieves, 2015).

Así pues, desde un punto de vista descriptivo, obtenemos evidencia de que los estudiantes tienen un sentimiento de preocupación proporcional, en tanto que los valores son simétricos, al considerar la relevancia de estos datos que hemos obtenidos al plantearlos desde el enfoque de algunas investigaciones que evidencian una mejora del compromiso

del estudiante cuando existe un sentimiento de pertenencia y de preocupación por parte de las instituciones académicas (Kim y Lundberg).

No obstante lo dicho, las opiniones se reparten de forma proporcional entre dos opciones básicamente, los estudiantes que dedican algunas horas menos y los que dedican algunas horas más, por tanto, coincidimos con Garmendia, Guisasola, Barragués y Zuza (2013) en considerar que, a través de nuestros resultados, se puede obtener evidencia de que la diferencia de la dedicación de las asignaturas por parte del alumno puede estar condicionada por múltiples variables, como el sistema de evaluación de la asignatura.

En este contexto y a tenor de la variable estudiada, se obtiene evidencia de que los estudiantes dedican un porcentaje substancial de su presupuesto a la compra de recursos necesarios para seguir estudiando, coincidiendo con el estudio de Montes et al., (2010).

Nuevamente y, de una forma aún más concluyente, si cabe, se obtiene evidencia de que los estudiantes de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación tienen seguridad cuando realizan un examen o entregan un trabajo.

Se obtiene evidencia de que los alumnos no se sienten escuchados por la Facultad cuando ésta debe tomar decisiones en base a las opiniones de su alumnado. En este contexto, coincidimos con Díaz Peralta (2008) en indicar que los compromisos institucionales de las instituciones deben considerar las opiniones del alumnado ya que pueden tener un efecto indirecto en la permanencia y motivación del estudiante.

En base a los datos obtenidos, se ha obtenido una respuesta opuesta a la que tuvo Arévalo, Pulido y Tirado (2012), ya que en la investigación de estos autores el 70% de los estudiantes indicaron que no se disculpaban. Así pues, con nuestros datos podemos estimar que entre el alumnado pueden existir valores como el respeto, tolerancia y responsabilidad según la suposición de Arévalo, Pulido y Tirado (2012).

Un dato, sin duda, a tener en cuenta en lo que se refiere a la integración y al sentimiento de pertenencia del alumno, dos factores importantes para que el alumno genere vínculos con la institución y mejore su integración y persistencia (Fontaine, 2014).

El 10,1% de la muestra indica que dedica poco tiempo a corregir mientras que un exiguo 0,6% declara que no dedica ningún tiempo a corregir o mejorar las taras académicas. Sin embargo, la importancia que tiene el seguimiento académico diario en el rendimiento académico (Fernández Cruz, 2015) nos permite indicar que, en base a nuestros datos obtenidos en este ítem y al igual que los obtenidos en la pregunta del ítem V31 (¿con qué frecuencia entregas los trabajos fuera de plazo? obtenemos evidencia de que la mayoría de los estudiantes corrigen la redacción y presentación de las tareas académicas así como la entrega de trabajos en el plazo establecido por el profesor.

En este contexto, este ítem puede mostrar evidencia de que los estudiantes muestran dudas sobre su capacidad de estudiar. Son significativo estos datos porque investigaciones como las de Cartolari y Carlino (2012) y Laidlaw, Skok y McLaughlin (1993) indican que tomar apuntes favorece el aprendizaje el estudiante ya que facilita la retención y conexión de lo explicado en clase, así, autores como Neef, McCord y Ferreri, (2006) dicen que los estudiantes que les cuesta tomar apuntes requieren mejoras porque puede existir una relación entre la cantidad y calidad de los apuntes y las notas de los exámenes.

tal y como se muestra en la tabla 261, las opiniones se agrupan principalmente entre los alumnos cuya opinión es neutral, desconocen cómo podrían valor su rendimiento, representando el 35,8% de estudiantes, en tanto que un 48% cree que las personas más

importantes valoran su esfuerzo por encima o muy por encima de sus expectativas. Sin embargo, un 16,3% consideran que las personas más importantes para ellos evalúan su rendimiento por debajo o muy por debajo de sus expectativas. Desde la óptica de esta variable, existe consenso en considerar que es conveniente el apoyo familiar y de las personas más importantes para el estudiante para que éste se sienta respaldado y apoyado para continuar con sus estudios universitarios a pesar de los resultados académicos (Seitsinger, Felner, Brand, y Burns, 2008).

El hecho es que, como apunta Braxton (2014) y considerando que la orientación e integración establecen una función importante durante el primer año de universidad y, como consecuencia de este conglomerado de valoraciones relacionadas con la orientación académica de la Facultad, se puede obtener evidencia de que el estudiante de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación tiene una buena valoración de la orientación académica de su institución, aunque existe un porcentaje imparcial que puede ser determinante para la valoración global de la calidad de la orientación académica.

Todo ello constituye un motivo para tener evidencias de que los estudiantes con un pobre nivel de formación tendrá más probabilidad de tener más dificultad para enfrentarse a los estudios universitarios, tal y como indica la investigación de Latiesa (1992).

Nos parece en este contexto señalar que, según las teorías de Viale Tidela (2014) y Tinto (1945) existe una mayor probabilidad de permanecer en los estudios cuando el estudiante considera que los beneficios de continuar superan a los costes

Como señalábamos en párrafos anteriores, en el contexto universitario, la decisión de permanecer puede prolongarse debido a la consideración de factores externos e internos, pero esta variable tiene gran importancia porque puede demostrar la intención que tienen algunos estudiantes. Conviene recordar que muchos alumnos deciden abandonar durante el primer curso de carrera y es en este periodo cuando más se deben aplicar medidas paliativas (Bean y Eaton, 2001; Tinto, 1987), por tanto, se obtiene evidencia de que el 1,8% podría necesitar orientación académica

Aunque sea un problema, de hecho, minoritario o mayoritario, los estudiantes que consideran que van a conseguir su título en la Facultad donde estudian ven reforzado su permanencia en la universidad (Habley, Bloom y Robbins, 2012), de forma que si comparamos nuestros datos con la hipótesis de estos investigadores, nuestros datos son alentadores.

La respuesta de los encuestados a este ítem, estudiantes de primer curso de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, indica que los costes influyen en la decisión de matricularse en el próximo curso pero de forma desigual.

En este contexto y a tenor de la variable estudiada, podemos considerar que analizar las valoraciones que tiene el estudiantes sobre las ventajas e inconvenientes de asistir a la Facultad puede ser complejo, ya que investigaciones como las de Braxton (2014) explican que la valoración de los estudiantes de su asistencia a clase puede perjudicar a la permanencia de los estudios durante el primer año de universidad. Se obtiene evidencia que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación valoran más las ventajas, siendo este dato un valor alentador.

Se obtiene evidencia que la mayoría de los estudiantes opinan que la presentación de la materia ha sido fiel a lo que ha sucedido en clase. Los datos que hemos tenido pueden ser consoladores ya que la percepción que tienen los alumnos al comienzo de la clase puede repercutir en el rendimiento académico (Gijón, 2016).

Al mismo tiempo, obtenemos evidencia de que existe un porcentaje considerable de estudiantes que se declaran imparciales, dato preocupante si miramos el modelo organizacional del abandono que relaciona las habilidades pedagógicas del docente con la persistencia del estudiante (Braxton et al.,2000).

El hecho es que, como consecuencia de este conglomerado de valoración que afectan a la efectividad de la tutoría así como a la calidad docente, se obtiene evidencia que en nuestro caso la mayoría de estudiantes consideran que la tutoría le ha resultado útil pero atendiendo a las investigaciones de Aparicio Avila (2017), se deben tener cuotas más altas de valoración de los estudiante sobre la utilidad de la tutoría para poder mejorar los procesos de aprendizaje a través de la tutoría.

La importancia que tiene la preocupación de otros problemas diarios en el rendimiento académicos del estudiante resulta poco cuestionable (Braxton, 2014, Fernández Cruz, 2015) y más cuando observamos que 160 encuestados, el 47,3% de la muestra opina que con mucha frecuencia se preocupan diariamente por otros problemas personales, seguido de 140 encuestados, el 41,4% de los estudiantes algunas veces se preocupan.

La importancia de este ítem radica en que autores como Kiser y Price, (2007) muestran que los estudiantes con un mejor sentimiento de pertenencia puede mejorar la permanencia al sentirse parte de la sociedad universitaria. Con nuestros datos, se obtiene evidencia de que los estudiantes no creen que los trabajadores de la Facultad se preocupen de sus intereses, inquietudes, entre otros.

Son datos que dejan entrever la implicación del alumnado, en base a nuestros resultados podemos decir que la mayoría de estudiantes se implican en las tareas académicas pero presentando bajos porcentajes en algunos casos. Sin embargo, y considerando la importancia que tiene el seguimiento académico diario en el rendimiento académico (Fernández Cruz, 2016), se obtiene evidencia de que es necesario mejorar las implicaciones de los estudiantes en las tareas académicas de clase.

Tras la observación de la tabla 277, no dejan duda, existe disparidad de opiniones respecto a la justicia de las pruebas y exámenes que realizan en la Facultad. Seguramente son varias las causas que justifican el grado de injusticia de los exámenes, en nuestro caso, obtenemos evidencias que es una cuestión muy fraccionada pero consideramos que la relevancia de esta variable permite analizar las posibles factores que intervienen, como los indicados por Jones y Petruzzi, 1995) que son: habilidades de afrontamiento, expectativas de autoeficacia y motivación de logro del estudiante.

Tal y como podemos observar en la tabla 278, la mayoría de encuestados consideran que en su vida universitaria los aspectos positivos superan a los negativos. Nos parece adecuados señalar que, según las teorías de Viale Tidela y Tinto (1945), según nuestros datos obtenemos evidencia de que un gran número de estudiantes consideran la posibilidad de continuar con sus estudios universitarios al valorar más los aspectos positivos que los negativos.

En concordancia con lo anteriormente comentado, hay que recordar que dentro de los indicadores de calidad de las universidades se encuentra la metodología docente y los programas académicos, de ahí, en parte, de la consideración de que los estudiantes tienen que valorar como refuerzo el tipo de metodología docente, los programas académicos y todos los servicios de orientación académica (Yorke, 1998, Corominas, 2001).

Como señalábamos en párrafos anteriores, en el contexto universitario, el estrés académico puede perjudicar el rendimiento académico si es de forma continuada y excesiva (Carlotto et al., 2005).

Según nuestros datos, se obtiene evidencia de que los estudiantes han mantenido el interés por las clases, siendo el grado de interés una variable que beneficia la motivación del estudiante por continuar los estudios (Sheard et al., 2010).

No obstante lo dicho, recordamos que el estudiante con confianza en su Facultad tiene aspectos positivos que mejoran la motivación por los estudios universitarios (Allen y Bir, 2010), de tal forma que si comparamos nuestros datos podemos obtener evidencia de que más de la mitad de los estudiantes confían en su Facultad y eso nos permite pensar que éstos aún confían en los servicios generales de su institución.

La repuestas de los encuestados a este ítem, estudiantes de primer curso de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, opinan que tiene alguna confianza por su Facultad,

Un 16,6% de los estudiantes dicen que raramente se cuestionan si pueden hacer los trabajos de clase con éxito, seguido de un 2,7% que nunca se pregunta si podría hacerlo con éxito. En este contexto y a tenor de la variable estudiada, podemos considerar estos datos desde dos puntos de vista, el primero basado en los trabajos que han realizado autores como Núñez et al., (1998) que muestran la importancia que tiene la percepción del estudiante de su capacidad y consideración positiva de sí mismo en el rendimiento y permanecía de los estudios, y el segundo punto de vista basado en el retos que supone para el estudiante hacer trabajos nuevos sin experiencia (Ramallo y Porta, 2017)

Nuevamente y, de una forma aún más terminante, si cabe, se obtiene evidencia de que los estudiantes tienen un compromiso por mantener el ritmo académico de las clases. Así, en base a nuestros datos, podemos observar que para conseguir aún mayores porcentajes, nos podríamos fijar en las recomendaciones de algunos autores como Macdougall (2010) indican que la realización de tareas complejas podría volverse más accesible a los alumnos si se hicieran de forma desagregada y con el apoyo de tutorías.

En lo concerniente a esta variable, hay cierta divergencia de opiniones entre los resultados ya que se obtiene evidencia de que un tercio de los encuestados (39,1%) dice desconocer su rendimiento según las expectativas de sus familiares. En ese contexto y a tenor de los datos obtenidos, coincidimos con Seitsinger, Felner, Brand y Burns (2008) en decir que puede influir en los logros académicos del estudiante las expectativas de las familias y grupo de amigos

Los costes del estudiante por asistir a la Facultad representan un factor muy importante en la permanencia (Albert y Toharia, 2000, Lee, 2010) y más en un contexto de crisis económica (Gil y Carta, 2016). En este contexto, podemos observar que más de un tercio de la muestra dice que un incremento de los costes representaría más del 50% del presupuesto personal, seguido de un 32% de la muestra que destinaría justo el 50% del presupuesto. Un incremento de los costes le representaría al 14,5% de la muestra la totalidad del presupuesto personal, un dato importante si consideramos la exposición de Gil y Carta (2010): “con el fin de mejorar la eficiencia del sistema universitario y el rendimiento académico de los estudiantes, en el año 2012, en plena crisis económica y encuadradas en el ámbito de las políticas de austeridad, se aprobó una serie de medidas que incrementaron la contribución requerida a los estudiantes” (p.44). Sin embargo, para el 11,8% de los estudiantes les supone menos del 50% de su presupuesto personal y un leve 2,4% no le supone nada, pues sólo 8 encuestados en este estudio manifiestan abiertamente, a la hora de responder a esta particular cuestión, que no le supone ningún incremento en el presupuesto personal asignado.

A la vista de los resultados de la tabla 225, se obtiene evidencia de que más de la mitad de la muestra se prepara bien para los exámenes y tareas académicas y un 12,4% de la muestra lo hace muy bien. Cabe destacar que un 20,4% dicen prepararse los exámenes de forma normalizada sin decantarse por hacerlo bien o mal. Desde otra posición, el 10,1% de la muestra dice prepararse mal para los exámenes y tareas académicas, y un exiguo 1,5% de la muestra indica que se prepara muy mal para los exámenes y tareas.

Esta realidad revela que la mayoría de los estudiantes (55%) de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación se preparan bien para los exámenes. Así, autores como Ballenato (2007) recomiendan aprender a priorizar, tomar decisiones y delegar para mejorar la gestión del tiempo para prepararse los exámenes. Es previsible, por otra parte, que, de la misma forma que se observa una buena opinión de los estudiantes de su organización para la realización de tareas académicas, también podría considerarse que ante tareas simples los estudiantes ansioso suelen lograr tasas de rendimiento más altas que los estudiantes menos ansiosos y ante tareas académicas complejas los estudiantes más ansiosos suelen tener peores resultados. Por tanto, podemos creer que dependiendo del tipo de tarea académica el estudiante requiere una organización concreta para obtener un buen rendimiento.

12.2. CONCLUSIONES

En relación al objetivo (1): Revisar los planteamientos teóricos más relevantes sobre el abandono universitario a nivel internacional y nacional.

Conocer y comprender las variables que influyen en el abandono universitario ha sido el primer paso de esta investigación. A través de la revisión bibliográfica hemos podido concebir algunas claves para poder entender la complejidad del abandono universitario.

Conviene advertir que, dada la concurrencia internacional y nacional sobre las variables que intervienen en el abandono, todavía no existe un solo procedimiento para abordar la problemática que rodea el concepto de abandono. Por tanto, y en base a que intervienen multitud de variables en el proceso del abandono, expondremos los modelos explicativos que mejor expresan las causas por las que los estudiantes deciden abandonar o persistir. Esto nos ha permitido una mayor aproximación conceptual y operativa del abandono.

Dependiendo de la tipología del abandono, se utiliza una definición más próxima al concepto de permanencia o al de abandono. En consecuencia, centros de investigación como el Centro Nacional de Estadística en Educación de los Estados Unidos asocia el término persistencia a la capacidad que tiene un alumno para conseguir sus propias metas profesionales y la retención se relaciona con la capacidad que tiene una institución universitaria para que el alumno siga estudiando en el siguiente curso académico (Hagedorn, 2005,).

Al estudiar estos contextos conceptuales se comprueba que depende de cómo se aborde la problemática del abandono, se va a identificar y definir la interpretación de los sucesos acontecidos en un contexto determinado. Así, los modelos explicativos más representativos son: el modelo Psicológico que identifica los rasgos de personalidad característicos de los estudiantes que continúan sus estudios respecto a los que abandonan. El modelo sociológico relaciona variables externas al individuo que intervienen en la persistencia del estudiante. También analizan la inadaptación social que atañe a la sociedad. Este modelo es complementario a los modelos psicológicos. El modelo económico responde al enfoque coste-beneficio que constituye para el estudiante la continuidad de sus estudios. En este caso, las variables económicas influyen en la decisión

de abandonar. El modelo organizacional se basa en la identificación de las características funcionalistas de las instituciones (servicios que ofrece) que explican la permanencia o abandono. Y por último, el modelo integrado considera que el abandono es debido a una falta de integración del estudiante en el ambiente educativo y social propio de un ámbito universitario.

En relación al objetivo (2): Analizar los perfiles de ingreso de los estudiantes que abandonan y los que persisten.

El análisis de los perfiles de ingreso de los estudiantes que abandonan presenta multitud de variables que dificultan concretar en un solo perfil del alumno que abandona. No obstante lo dicho, exponemos algunas variables que se asocian al tipo de perfil de ingreso de los alumnos según si persiste o abandona.

En este sentido, la identificación de variables para el perfil del alumno de nuevo ingreso muestran las siguientes características:

- Según datos disponibles sobre la concesión de la beca, el 62,4% de la muestra recibe algún tipo de beca, en tanto que, como contrapunto, el 37,6% de los encuestados no ha recibido ningún tipo de beca. Conviene advertir que, dada la relevancia de las ayudas financieras que reciben los estudiantes para persistir (Donoso y Schiefelbein, 2007), la percepción que el estudiante tiene sobre su capacidad para solventar los costes de los estudios, hace que el estudiante valore la posibilidad de no sólo abandonar los estudios, sino también compaginar los estudios universitarios y un trabajo a tiempo parcial.

- Atendiendo a los datos disponibles, el 53,3% de la muestra considera que le ha influido el programa académico para matricularse en un Grado ofertado por la Universidad de Granada. Simultáneamente, el 37,3% de la muestra considera que la ubicación de la ciudad de Granada ha sido lo más influyente para estudiar en su Universidad. Se obtiene evidencia de que la ubicación de Granada es un factor a considerar por su captación de alumnos.

Todo ello constituye motivo para que la Universidad de Granada valore que, además de los servicios académicos prestados a los estudiantes, la ciudad goza de una situación geográfica aventajado por la cercanía de la Sierra Nevada, por poseer otros dos Campus en las ciudades de Ceuta y Melilla, en el norte de África, y por tener a pocos kilómetros la costa mediterránea, sin olvidar, las repercusiones económicas, políticas y sociales que la UGR desarrolla en la propia ciudad.

- La mayor parte de los encuestados (75%) indican que tienen mucha confianza en lograr el título universitario que están estudiando, mientras que el 3,3% considera ecuánime el logro del título universitario. Como señalábamos en párrafos anteriores, en el contexto universitario, la confianza académica y social son factores significativos que intermedian en la motivación del estudiante a seguir con sus estudios (Allen y Bir, 2010). Así pues, los datos nos permiten ver una descripción de cuál es la confianza general de los estudiantes de primer curso en lograr el Grado, y conocer mejor qué medidas serían más convenientes para mejorar el grado de seguridad del estudiante en obtener el título universitario.

- En general, los estudiantes dicen que algo influye la cantidad de trabajo como indicador de calidad universitaria, Sin embargo, en este contexto y a tenor de la variable estudiada, podemos considerar que analizar los indicadores de calidad universitaria puede ser complejo, por un lado, aún existe controversia para definir el concepto calidad universitaria (Segers y Dochy, 1996; Schargel, 1997), y por otro, por la necesidad de

generar mecanismos de evaluación válidos que recojan la información más relevante para crear sistemas de indicadores de calidad efectivos que aglomere las distintas dimensiones, como puede ser la cantidad de trabajos que se pide al estudiante (Chacón, Pérez-Gil, Holgado y Lara, 2001, Ginés, 1999, Oliver, Rosel y Jara, 2000, Tejedor y Montero, 1990)

- Casi dos tercios de los estudiante dicen que siempre se disculpan cuando se dan cuenta que han cometido un error. En base a los datos obtenidos, se ha obtiene evidencia de que obtenemos una respuesta opuesta a la que tuvo Arévalo, Pulido y Tirado (2012), ya que en la investigación de estos autores el 70% de los estudiantes indicaron que no se disculpaban. Así pues, con nuestros datos podemos estimar que entre el alumnado pueden existir valores como el respeto, tolerancia y responsabilidad según la suposición de Arévalo, Pulido y Tirado (2012).

En este sentido, la identificación de variables para el perfil del alumno que abandona la carrera muestran las siguientes características:

- En su mayoría, son alumnos que acceden a la universidad a través del bachillerato pero también existe casos de alumnos que acceden desde la formación profesional.

- En su mayoría son alumnos del sexo mujer con una edad media de 21 años.

- Algunos han tenido alguna experiencia de fracaso académico previa a la universidad. Tal es así que dos entrevistados han repetido un curso académico durante los estudios de bachillerato. Al tiempo pensamos que investigaciones como las de De Miguel y Arias (1999), Latiesa (1992), Rodríguez (2011), Sparkman, Maulding y Roberts (2012) tienen cabida en esta conclusión porque estos investigadores concluyen que el rendimiento preuniversitario es un buen indicador de abandono universitario. Algunos autores como Broc (2011) han constatado que el rendimiento académico preuniversitario es una variable importante para conocer el rendimiento académico final. Todo ello constituye motivo para que la Universidad de Granada fomente los cursos 0 que llevan años desarrollándose principalmente en la Facultad de Ciencias. Esteban, Bernardo y Rodríguez (2016) recomiendan el establecimiento de los cursos 0 y la implantación de cursos de técnicas de estudio para los alumnos cuyo rendimiento académico previo se encuentra por debajo de la media de los estudios destino o procedan de itinerarios formativos poco relacionados con la titulación matriculada.

- La mayoría ha recibido clases extraescolares para reforzar alguna asignatura durante los estudios de bachillerato. El rendimiento académico durante los estudios de bachillerato ha sido bajo por la mayoría de los entrevistados.

- Según los datos analizados, la mayoría de alumnos que abandonaron los estudios han tenido experiencia laboral antes de ser estudiante universitario. De acuerdo con Donoso y Schiefelbein (2007), una de las variables que debe ser considerada es la percepción que tiene el alumno sobre su capacidad para resolver los costes emanados por estudiar en la universidad.

- A la vista de los resultados conseguidos, se puede destacar que tres padres han logrado una titulación universitaria, otros tres padres han logrado obtener el título de la EGB y tres padres han realizado los estudios de primaria. No obstante, con poco margen, se tiene evidencia de que la mujer tiene un nivel educativo inferior al de los varones. En este contexto cabe mencionar la investigación de Apodaka, Grao, Martínez y Romo (1991) que demuestra una relación entre la consistencia en el rendimiento académico de los hijos cuyas madres han obtenido una titulación universitaria. Desde otra perspectiva, la influencia del nivel de estudios del padre es menor que el nivel de estudios alcanzado por

la madre en el rendimiento medio del estudiante universitario (Alcover, Benlloch, Blesa, Calduch, Celma, Ferri y Roble, 2007)

- Sólo dos entrevistadas tienen experiencia laboral remunerada. Ahora bien, cabe destacar que el trabajo remunerado ha sido temporal. Una de estas dos entrevistas ha trabajado para cubrir algunos gastos económicos. Partiendo de este contexto, puede decirse que coexisten restricciones económicas y financieros que pueden intervenir en el abandono (Cabrera, Burkum y La Nasa, 2005, Holcomb-McCoy, 2010)

- El 50% de los alumnos que han abandonado los estudios provienen de otra provincia cercana a la de Granada.

En relación al objetivo (3): Conocer qué variables relacionadas con el abandono tienen mayor poder de discriminación.

Los resultados obtenidos responden al objeto número tres que nos habíamos planteado, siendo coherentes con los obtenidos de numerosas investigaciones, lo que informa y admite ser utilizarlos como base para el establecimiento de actuaciones preventivas.

- Se obtiene evidencia de que la mayoría de encuestados están solteros y sin hijos. No es de extrañar este tipo de resultados dado que, como viene reflejando los distintos informes de la Universidad de Granada, la mayoría de estudiantes son solteros/as y sin hijos/as. Asimismo, nuestros datos coinciden con dicha tendencia en tanto que los estudiantes de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación están solteros y sin hijos/as, llegando a representar el 98,2% de nuestra muestra.

- A la vista de los resultados conseguidos, se puede destacar que el nivel más alto de estudios alcanzado por las madres de los estudiantes es el título de la ESO o similar, que en algunos casos correspondería al título de la EGB. Los datos se reparten de manera muy proporcionada entre los diferentes niveles de estudios de la madre. Al estudiar el contexto familiar y socio económico del estudiante, entre otras variables que están relacionadas con el abandono, el nivel de estudios de los padres se considera como una de las más importantes (Torrado, 2010). Cabe destacar que según algunas investigaciones como las de Alcover (2007), la influencia del nivel de estudios del padre es menor que el nivel de estudios alcanzado por la madre en el rendimiento académico del estudiante. Así, podemos decir que los estudios de la madre deben de recogerse en cualquier tipo de recogida de datos.

- En lo que se refiere al número de estudiantes que hay en clase, podemos observar que la mayoría de estudiantes (94,4%) consideran que en las aulas suelen estar compuestas entre cincuenta y uno y cien alumnos por aula. Esto provoca que, estudios como los de Tejedor y García-Valcárcel (2007) expliquen que entre las incidencias de las variables institucionales que influye en el bajo rendimiento del alumno se encuentra la masificación de las aulas. En este caso, además, se da el hecho de que sólo un estudiante opina que en sus clases hay menos de 25 estudiantes. Por tanto, esta percepción de estar las aulas con pocos alumnos no representa a la mayoría de los estudiantes.

- A través de la recogida de datos, obtenemos que el 63,3% de la muestra tiene interés en lograr el título de Grado, así como el 35,5% de la muestra tiene interés en hacer un Máster o Doctorado. De esta idea, lo que está en tela de juicio no es sólo la valoración del estudiante por el interés de su universidad, sino un indicador que puede reflejar la posibilidad de que cuatro alumnos consideren la posibilidad de abandonar la carrera, con independencia de las variables de estudio, ya que la decisión de abandonar es un fenómeno multifactorial,

formado por un conjunto de causas de diferente índole (Bethencourt Benítez et al., 2008, Villar, 2010, Álvarez Pérez et al., 2014, Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016).

- Más de la mitad de los encuestados (57,4%) están muy interesados en la información así como el 31,7% de la muestra está algo interesado en el conocimiento que se presenta en clase. Obviamente, no se trata de cifras, sino de cómo el interés del estudiantes y la motivación pueden influir en la persistencia del alumno (Sheard, Carbone y Hurst, 2010), abriendo un abanico de vistas abiertas para analizar cómo la influencia del tipo de metodología utilizada por el docente puede influir en el interés por el conocimiento que se debate en clase.

- El hecho es que, como consecuencia del conglomerado de factores relacionados con la integración académica y social de nuestros encuestados, el alumno puede valorar atribuir a una posible decisión de abandono al razonar que existe una insuficiente integración en el ámbito formativo y social con el resto de compañeros de clase (Kember, 2016, Tejedor y García-Valcárcel, 2007, Tinto, 1975).

- En base a los resultados conseguidos, se puede destacar que el nivel de estrés de los encuestados cuando asisten a sus clases se encuentran, posiblemente, algo divididas, aunque se aprecia una clara mayoría de encuestados que reconocen tener algo de estrés en la clases (39,3%), seguida por aquellos que consideran algo ecuánime el estrés experimentado (25,1%) en clase. En este contexto, investigaciones como las de Muñoz (1999) y Martín (2007) explican que existe índice notables de estrés en poblaciones universitaria, logrando mayores cotas durante los primeros cursos de carrera y en las etapas próximas a los exámenes. Esto provoca que, normalmente, podamos considerar como estresores académicos el excesivo trabajo para realizar en casa y estudiar para los exámenes parciales puede acentuar el índice de estrés de los estudiantes (Carlotto, Camara y Brazil, 2005, Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001). Así, tal y como se puede observar en la tabla 211, podemos considerar que los encuestados pueden tener un estrés académico normal, ya que la consideración de tener mucho estrés sólo representa un 11,8%, 40 encuestados de la muestra productiva.

- Desde la óptica de esta investigación, existe consenso en considerar que la calidad del profesorado constituye una diferencia significativa en el aprendizaje del estudiante y la eficacia global de las instituciones educativas en ofrecer respuestas educativas a los estudiantes (Fernández Cruz, 2015).

- En cuanto a los datos referidos al grado de preocupación por disponer de suficiente dinero, podemos destacar que el 79,6% de la muestra dice estar preocupado a menudo por disponer de suficiente dinero. En el marco de la educación superior, y particularmente desde el fenómeno del abandono, puede comentarse que existen situaciones de dificultades económicas y financieras que pueden influir en el rendimiento académico del estudiante (Cabrera, Burkum y La Nasa, 2005, Holcomb-McCoy, 2010). Partiendo de este enfoque, podemos observar que los encuestados, que representan al alumnado de primer curso de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, se preocupan por disponer de suficiente dinero para satisfacer sus necesidades. En concordancia con lo anteriormente comentado, hay que recordar que el periodo de estudios universitarios suele ser una etapa en la que el estudiante no percibe ingresos suficientes para ser autónomo, de ahí, en parte, de la consideración de los gastos derivados por motivos académicos y los personales, de ocio y tiempo libre, entre otros.

- Desde otra perspectiva, el 82,5% de los encuestados se declaran algo satisfechos o muy satisfechos. No obstante lo dicho, recordamos que el fracaso universitario puede ser otorgado a causas deficiencias formativas que van a repercutir no sólo en la calidad de la

formación de los alumnos, sino también en los parámetros de calidad universitaria (Cabrera et al., 2006a, Fernández, Gijón y Lizarte, 2014). Así, la formación del docente sigue siendo influyente en las relaciones que se producen dentro del aula, y por tanto, en la calidad formativa de los estudiantes (Zabalza, 2014).

- Observamos que nuestros estudiantes opinan que el contacto con sus compañeros influye de forma positiva en su aprendizaje, crecimiento y madurez personal. En este contexto y a tenor de la variable estudiada, podemos considerar los trabajos que han realizado autores como Denigri, Opazo y Martínez (2007) y Navas, Soriano y Holgado (2013) que muestran cómo las relaciones que se producen entre compañeros de clase influye en el aprendizaje cooperativo y en el desarrollo del autoconcepto y maduración del estudiante.

- Atendiendo que un 75,1%, de estudiantes declaran que tienen dificultades para costearse los gastos, en tanto que un 10,3% opinan que no tienen poco o ninguna dificultad de costearse los gastos. Se obtiene evidencia de las dificultades financieras que pueden tener los estudiantes de Grado en una universidad pública. En cualquier caso, algunos alumnos pueden valorar los costes y posibles alternativas a estudiar una carrera universitaria, por lo que la valoración que el alumno haga sobre esta cuestión puede definir la continuidad o abandono de los estudios (Cabrera et al., 2006a, Machado Guimarães, 2016).

- Al mismo tiempo, podemos considerar algunos planteamientos que explican que los estudiantes realizan las tareas académicas en función de la motivación, interés, actitud hacia ella, y la utilidad que perciben de realizar dicha tarea (Hong y Milgram, 2000, Regueiro, Valle, A., Núñez, Rosário, Rodríguez y Suárez, 2017).

- Más de la mitad (95,3%) de nuestros encuestados consideran que tienen compromiso para obtener una titulación universitario. El compromiso del estudiante por obtener su título universitario en la Facultad que está estudiando o en otra, constituye un importante foco al considerar esta variable influenciada en la persistencia de continuar con sus estudios. Así pues, como no puede ser de otro modo, podríamos considerar el compromiso previo que el estudiante tiene antes de matricularse de la titulación, ya que los estudios indican que es un factor relevante a la hora de valorar la permanencia en la universidad (González, 2013).

- Se obtiene evidencia de que el 43,5% de la muestra dice tener mucha presión, al igual que el grupo de estudiante que dicen tener alguna presión (45,6%). Esta realidad revela que, no sólo los estudiantes pueden preocuparse por la realización de las tareas, sino también de cumplir los plazos fijados. Así, algunos autores como Ballenato (2007) recomiendan aprender a priorizar, tomar decisiones y delegar para mejorar la gestión del tiempo y poder cumplir los plazos de entrega de las tareas académicas.

- En base a nuestros resultados, podemos decir que al igual que Braxton (2014), la orientación académica debe garantizar los servicios de orientación que el alumno puede tener durante su estancia en la universidad. Así, esta variable nos permite obtener evidencias de cómo es el servicios de orientación académico que ofrece la Facultad, en este caso, más de la mitas de los encuestados están satisfechos con los servicio de orientación

- como consecuencia de este conglomerado de factores relacionados con el entendimiento de las preguntas que realizan los profesores, se obtiene evidencia que los docentes realizan preguntas que son entendidas por los alumnos y éstos pueden responder sin dificultades de comprensión

- A partir de nuestros datos, se aprecia una clara mayoría de encuestados que dicen no haber pensado nunca en abandonar los estudios (51,2%), seguida por aquellos estudiantes que pocas veces han barajado la posibilidad de abandonar (17,5%). En el sentido opuesto, el 19,5% de los encuestados afirma que algunas veces ha pensado en abandonar los estudios. En este contexto, tenemos evidencia del compromiso del estudiante. Algunas investigaciones como la de Viale Tudela (2014) pone de manifiesto como el compromiso del estudiante por continuar puede hacer que el alumno valore los beneficios de permanecer o abandonar los estudios universitarios. Esto provoca que, normalmente, podamos considerar como factores que influyen en dicha decisión: la integración social, satisfacción con los estudios, metodología docente, entre otros.

- A partir de nuestros datos, indicamos que existe consenso en considerar que es aconsejable leer los materiales que recomiendan los profesores porque mejora el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Cuétara, Cruz y González, 2016).

- Considerando la importancia que tiene prepararse los exámenes para obtener un buen rendimiento académico (Gijón Puerta, 2016), el 8% indica que se está preparando mal los exámenes, y un 1,2% opina que se está preparando muy mal los exámenes. Son datos tranquilizadores para el propio estudiante e institución.

- Nos parece pues, en este contexto, que es relevante exponer que existen constataciones de la relevancia que tiene la confianza del estudiante en la motivación para obtener su título universitario, ya que con este ítem se puede obtener evidencia de que la confianza académica y social del estudiante puede repercutir en la motivación, y por ende en el rendimiento académico (Allen y Bir, 2010).

- Según nuestros datos, la mayoría de nuestra (64,8%) muestra consideran que si abandonan los estudios las personas más significativas para ellos se sentirán muy decepcionados. Como señalábamos en párrafos anteriores, en el contexto universitario, la decisión de permanecer puede prolongarse debido a la consideración de factores externos como el estímulo y relación con los padres y apoyo del grupo de amigos (Cabrera et al., 1992). Así pues, los datos nos permiten observar una descripción de cómo la influencia de las personas más significativas para el alumno pueden interferir en la decisión de abandonar los estudios universitarios (Donoso y Schiefelbein, 2007, González, 2013).

- Nuestros datos nos indican que el 44,4% de la muestra dice sentirse satisfecho con el crecimiento intelectual que ha logrado con sus estudios universitarios. El 37,6% de la muestra, indica que están muy satisfechos con su crecimiento intelectual. Asimismo, en la actualidad, diversos estudios indican que la satisfacción con el crecimiento intelectual que se produce durante sus estudios universitarios, está influenciado por los servicios que ofrece la universidad (Kim y Okboon, 2016, Hanson, 2013). Por tanto, con esta variable se obtiene evidencia de que la mayoría de estudiantes están satisfechos con su crecimiento intelectual, y ello nos permite pensar que también puede ser debido a los servicios de calidad que ofrece la universidad.

- Tras analizar los datos sabemos que el 29,3% de los estudiantes a menudo se sienten incapaces de realizar las mismas cosas que otros compañeros que si pueden permitirselo. Aunque sea un problema, de hecho, minoritario o mayoritario, los estudiantes pueden valorar los costes de continuar con los estudios y buscar un sistema de recompensas en las relaciones personales y/o profesionales que le permitan valorar los beneficios de continuar con los estudios (Tinto, 1975, Viale Tudela, 2014). Así, estudios como los de Lee (2010) indican que algunos estudiantes sienten que no pueden hacer frente a los costes

económicos por estudiar en la universidad si no reciben una apoyo financiera e institucional.

- Los estudiantes se declaran satisfechos o muy satisfechos con la vida social en la facultad, en tanto que sólo el 15% opina que está poco o nada satisfecho. Recordamos que la integración social puede influir en el rendimiento académico del estudiante, y por ende, en la persistencia del estudiante por conseguir su título universitario (Torrado, 2012). Se obtiene evidencia de que siempre pueden ser necesarias servicios de orientación académica durante todo el curso, ya que con regularidad, existirán estudiantes que no estén satisfechos con su vida social en la Facultad y sean más vulnerables a abandonar los estudios (Fernández Cruz y Lizarte, 2015).

- A tenor del análisis realizado, podemos considerar que analizar los indicadores de calidad universitaria puede ser complejo, por un lado, aún existe controversia para definir el concepto calidad universitaria (Segers y Dochy, 1996; Schargel, 1997), y por otro, por la necesidad de generar mecanismos de evaluación válidos que recojan la información más relevante para crear sistemas de indicadores de calidad efectivos que aglomere las distintas dimensiones, como puede ser la cantidad de trabajos que se pide al estudiante (Chacón, Pérez-Gil, Holgado y Lara, 2001, Ginés, 1999, Oliver, Rosel y Jara, 2000, Tejedor y Montero, 1990)

- A la vista del análisis realizado, podemos decir que 22,8% de los estudiantes a veces se sienten abrumados por el volumen de los trabajos. Podemos considerar algunos planteamientos que explican la percepción que siente el estudiante sobre su desempeño académico. Así, Garbanzo Vargas (2007) explica que en la realización de las tareas académicas influye la motivación y la percepción con la que el estudiante considera que puede desarrollarlas con éxito (Garbanzo Vargas, 2007), consideraciones que las tendremos en atención.

- Según nuestro análisis, obtenemos evidencia de que el 70,4% de los estudiantes declara que el grado de conexión entre lo que están estudiando y las posibilidades de futuro son muy buena o buenas. La importancia que tiene la conexión entre lo que el estudiante estudia y sus posibilidades de futuro resulta poco discutible (Eccles y Wigfield (2002) y más cuando esa conexión influye en la motivación del alumno para continuar con los estudios.

En relación al objetivo (4): Seleccionar un instrumento descriptivo y predictivo sobre el abandono universitario de los estudiantes de primer curso.

Desde la óptica de este trabajo, el abandono es un fenómeno que debe de investigarse usando instrumentos que recojan información sobre las causas institucionales, psicoeducativas, sociales, evolutivas, familiares, y económicas que influyen en el abandono.

Tras la revisión realizada, hemos considerado que el mejor instrumento para realizar una investigación descriptiva y predictiva de los alumnos que han abandono o tiene probabilidad de hacerlo. El instrumento escogido fue el College Persistence Questionnaire (CPQ-V3) de Gore (2010) principalmente por tres razones. La primera razón se debe a que es un instrumento que te permite identificar los estudiantes con riesgo alto de abandonar. La segunda razón es porque ayuda a conocer las causas por las que un estudiante decida abandonar. La tercera razón se debe a que te permite hacer una distinción entre los estudiantes que persisten de aquellos que no lo hacen.

De ahí que creamos que, entre los distintos instrumentos encontrados, el CPQ es el que más fiabilidad y validez demuestra para este tipo de investigaciones.

Sin embargo, basándonos en Daniel Kahneman, no necesariamente un instrumento es mejor si presenta muchas preguntas sobre una misma dimensión. Quiero decir que, según los análisis que hemos realizado, podemos concluir que un instrumento que recoja las dimensiones de una investigación a través de dos preguntas sobre esa dimensión consiga los mismo resultados que otros instrumentos que tengan muchas preguntas sobre una misma dimensión.

En relación al objetivo (5): Aplicar el instrumento a los estudiantes de primer curso de Grado en Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

La importancia de aplicar el instrumento en el primer curso de Grado nos permite recoger información en un espacio de tiempo en que el alumno suele abandonar con más frecuencia los estudios universitarios. Además, los estudiantes de nuevo acceso deben afrontarse a los cambios que se producen durante el primer año de carrera y es cuando ciertas variables personales, sociales, institucionales, económicas, formativas, entre otros, van influyendo en la trayectoria formativa universitaria del alumno.

En relación al objetivo (6) Describir la trayectoria personal, académica y laboral de los alumnos que deciden abandonar.

Las aportaciones recogidas en las entrevistas han permitido analizar las trayectorias personales, académicas y laborales de los alumnos que abandonan. Desde la trayectoria personal, algunos alumnos que han abandonado han tenido una historia de vida que ha influido en el desarrollo personal y profesional. Algunos abandonos son claramente debidos a causas que no tienen nada que ver con elementos académicos. Así, ciertas características personales de los estudiantes basados en la experiencia preuniversitaria, condicionan el tipo de respuesta que el alumno toma ante una situación que puede mermar la persistencia del estudiante en la universidad. A través de la trayectoria personal se observa como variables tales como la maduración, influyen en el grado de respuesta y contundencia tiene el alumno cuando decide estudiar en la universidad. Aún sabiendo que debe pasar un periodo de adaptación e integración académica y social.

La trayectoria académica puede ser una variable interesante ya que según nuestra investigación, el rendimiento preuniversitario puede ser facilitadora para conocer el rendimiento académico posterior de un estudiante. Parecidos datos obtuvo Broc (2011), Según nuestro análisis, sólo el 29 por ciento de los alumnos que han abandonado, han tenido un buen rendimiento preuniversitario. Se obtiene evidencia de que, las variables que miden el rendimiento previo pueden influir en la predicción del éxito académico Figueras y Torrado (1012). Nuestra conclusión toma mayor consistencia cuando existen estudios que muestran relaciones entre el índice de abandono con tasas de éxito y el rendimiento académico preuniversitario (De Miguel y Arias, 1999, Latiesa, 1992, Sparkman *et al.*, 2012).

Los estudiantes que acceden a la titulación en segunda o tercera opción de entrada, tienen mayor probabilidad de abandonar los estudios universitarios. La mayoría de nuestros entrevistados, no se habían seleccionado como primer opción la titulación adjudicada.

En relación la trayectoria laboral, en nuestra investigación ha sido una variable menos predictiva que la motivacional. Observamos que la decisión de abandonar no está tan influida por la necesidad de poder financiar los estudios universitarios, como la motivación que tengan los estudiantes por el logro del título.

Basándonos en la conceptualización de Bridges (2003), las transiciones en la educación superior se consideran como una secuencia de identidades de los estudiantes a través de la identidad preuniversitaria, identidad propia del estudiante universitario y la identidad profesional. Las transiciones en la educación superior se consideran como una secuencia de identidades de los estudiantes a través de la identidad preuniversitaria, identidad propia del estudiante universitario y la identidad profesional. Estas identidades se superponen y coexisten, pero existe el consenso de que la primera transición a la universidad es la más importante por ser el periodo donde se producen más abandonos

En relación al objetivo (7): Ofrecer prospectiva y líneas de ampliación de este estudio para seguir investigando en el fenómenos del abandono universitario.

Nuestra investigación permite la descripción de modelos curriculares y ejemplificación de prácticas curriculares idóneas y no idóneas para paliar el fracaso académico.

A través de los perfiles de abandono se puede contextualizar rasgos característicos de alumnos que tiene predisposición a abandonar los estudios. A la vez, las sugerencias de los entrevistados son bastante contundentes, incluso muchos coinciden en las propuestas que ellos hacen a la universidad para paliar el problema del abandono. Por tanto, el abandono universitario, no sólo es responsabilidad del alumno que no persiste, sino también de la capacidad de respuesta que tiene la institución ante este tipo de problemas.

A partir de esta tesis se puede investigar en la creación de nuevos indicadores de calidad universitaria. Porque en cualquier caso, debido a la multitud de variables que influyen en el fenómeno del abandono, las instituciones deben ofrecer alternativas en función de las variables más influyentes según el área de conocimiento y la tipología de abandono. Se favorece medidas como los cursos 0 y cursos sobre técnicas de estudios, consideramos que son útiles pero no se ofrecen a la mayoría del alumnado.

Desde un punto de vista económico, la tesis permite ofrecer una visión del gasto que genera cada alumno que decide no continuar, es por ello, y más en un contexto de crisis, cuando la responsabilidad del gasto no sólo recae en la institución, sino también en la propia sociedad.

12.3. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Como en cualquier investigación, es adecuado reflexionar sobre las limitaciones que presenta este estudio. En nuestro caso existen varias limitaciones que corresponden a la recopilación de la información, la muestra, el cuestionario y la entrevista

Con respecto a la recopilación de la información. Se produjeron dificultades para aplicar los cuestionarios a los alumnos de primer curso debido a que algunos profesores no querían ceder tiempo de clase para que los alumnos realizaran el cuestionario. Teniendo

en cuenta el contexto donde se realiza la investigación, se debería haber pasado los cuestionarios a las Facultades del Campus de Ceuta y Melilla. Al igual que la realización de una entrevista a un sujeto que hubiera abandonado los estudios universitarios del campus de Ceuta y Melilla.

En cuanto a la muestra. En relación a la muestra partícipe en la entrevista, cabe destacar que la administración no nos concedió ninguna información sobre los datos de contacto, concretamente se pidió el correo electrónico de los alumnos que habían abandonado. Para ponernos en contacto con los alumnos que habían abandonado, recurrimos a las peticiones de los datos de contacto a través del vínculo de amistades de los alumnos presentes en la clase. Para ello, fuimos a las clases de primer curso de todas las titulaciones que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación para pedirles colaboración. Se debería haber creado una base de datos simples para que en el curso sigue directamente supiéramos qué alumnos han abandonado y porque. Todo ello se podría haber elaborado de forma sencilla y contundente.

Para la realización de la entrevista hubo varios problemas de comunicación y localización. Primero porque fue difícil obtener el número de teléfono de los alumnos que habían abandonado. En un principio se procedió a enviar un correo electrónico, pero teniendo en consideración la falta de respuesta, se decide hablar con estos alumnos a través del teléfono. Una de las cosas más complejas fue el desplazamiento de Granada a la localidad de origen del entrevistado. Este apartado supuso un coste económico no previsto.

En relación al cuestionario, fue complejo traducir el cuestionario de origen inglés por la complejidad técnica de la adaptación lingüística inglesa a la española. Hubiera sido interesante haber elaborado un grupo de discusión entre los alumnos que persiste y lo que en algún momento han abandonado.

Establecemos como prospectiva del estudio el realizar un seguimiento completo de una cohorte de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y un seguimiento individualizado de los estudiantes que hayan abandonado hasta dos años después de la fecha de graduación de la cohorte, para tener una visión global del fenómeno en el Centro estudiado. Una vez realizado este estudio podrá replicarse en otros Centros de la Universidad de Granada y en otras universidades.

Estamos convencidos de que los estudios sobre abandono se irán popularizando en la universidad española en los próximos años.

REFERENCIAS

Abarca y Sánchez (2005). La deserción estudiantil en la Educación Superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-22.

Abarca, A. y Sánchez, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-22.

Adelman, C. (2004). *Principal indicators of student academic histories in postsecondary education, 1972-2000*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.

Albuquerque, T. (2008). From dropout to continuation in a higher education course. *Educational Sciences Journal*, (7), 17-26.

Alcover, R., Benlloch, J., Blesa, P., Calduch, M. A., Celma, M., Ferri, C. y Robles, A. (2007). *Análisis del rendimiento académico en los estudios de informática de la Universidad Politécnica de Valencia aplicando técnicas de minería de datos*. Recuperado de <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2007/alanal.pdf>
Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R. y Nieves

Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.

Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18.

Allen, D. F. y Bir, B. (2012). Academic confidence and summer bridge learning communities: Path analytic linkages to student persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(4), 519-548.

Almeida, D. J. (2016). Understanding Grit in the Context of Higher Education. En A. B. Paulsen. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 559-609). New York, EEUU: Springer International Publishing.

Álvarez Pérez, P. R., Santiviago, C., López Aguilar, D., Da Re, L. y Rubio, V. (2014, octubre). *Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la educación superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia*. Comunicación presentada en IV Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/2/ponencia>

Anger, C., Plünnecke, A. y Schmidt, J. (2010). *Bildungsrenditen in Deutschland Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Aparicio Avila, C. (2017). La Tutoría como herramienta para insertar en la Sociedad del conocimiento a los egresados del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades; estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-26.

Apodaka, P., Grao, J., Martínez, J. y Romo, I. (1991). *Demanda y rendimiento académico en Educación Superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la UPV/EHU*. Vitoria- Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Aponte, E. D. y Gómez, D. A. (2015). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 23-36.
- 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.
- Arendt, J. N. (2013). The impact of public student grants on drop-out and completion of higher education evidence from a student grant reform. *Empirical Economics*, 44(3), 1545-1562.
- Arévalo, E. M., Pulido, A. y Tirado, H. M. (2012). *Estrategias para promover cualidades de tolerancia con sus compañeros y ambiente familiar de los estudiantes de séptimo B de la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Caldas, Colombia.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la Educación Superior. *RASE*, 7(1), 17-41.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing Students from Dropping Out*. San Francisco: Jossey Bass.
- Astin, A. W. (1993b). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1998). Remedial education and civic responsibility. *National Crosstalk*, 6(3), 12-13.
- Attewell, P., Heil, S. y Reisel, L. (2011). Competing explanations of undergraduate noncompletion. *American Educational Research Journal*, 48(3), 536-559.
- Attewell, P., Lavin, D., Domina, T. y Levey, T. (2006). New evidence on college remediation. *Journal of Higher Education*, 77, 886-924.
- Bahr, P.R. (2007). Double jeopardy: Testing the effects of multiple basic skill deficiencies on successful remediation. *Research in Higher Education*, 48, 695-725.
- Bahr, P.R. (2008a). Does mathematics remediation work?: A comparative analysis of academic attainment among community college students. *Research in Higher Education*, 49(5), 420-450.
- Bahr, P.R. (2008b). Cooling Out in the community college: What is the effect of academic advising on students' chances of success? *Research in Higher Education*, 49(8), 704-732.
- Bailey, T. (2009). *CCRC currents: Addressing the needs of underprepared students*. New York, NY: Community College Research Center, Columbia University
- Bailey, T. R. y Alfonso, M. (2005). *Paths to persistence: An analysis of research on program effectiveness at community colleges*. New York, NY: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University.
- Bailey, T., Jeong, D. y Cho, S., (2010). Referral, enrollment and completion in developmental education sequences in community colleges. *Economics of Education Review*, 29(2), 255-270.

- Baldwin, T. y Blattner, N. (2003). Guarding against potential bias in student evaluations: What every faculty member needs to know. *College Teaching*, 51(1), 27-32.
- Ballenato, G. (2007). *Gestión del tiempo*. Madrid: Pirámide.
- Barbosa Camargo, M. I. (2017). *Efectos de la estructura y mecanismos de financiación sobre la cobertura, acceso y permanencia en la educación superior en Colombia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Barnett, D. R. (2014). *Academic and social integration of nontraditional students: the role of active learning strategies and sense of belonging in integration and persistence* (Tesis Doctoral). Southern Illinois University Carbondale, Illinois, Estados Unidos.
- Barrow, L., Richburg-Hayes, L., Rouse, C. E. y Brock, T. (2014). The education impacts of a community college scholarship program for low-income adults. *Journal of Labor Economics*, 32(3), 563-599.
- Bassaletti, M. y Escobar, R. (2010). Educación Técnico Profesional. Nivelación de competencias básicas para carreras técnicas de nivel superior. *Comunicación presentada al Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires, 13 al 15 de septiembre.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J. (1980). Student attrition, Intentions and confidence. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320.
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Non-traditional Undergraduate Student Attrition. *Review of educational research*, 55(4), 485-540
- Beekhoven, S., De Jong, U. y Van Hout, H. (2002). Explaining academic progress via combining concepts of integration theory and rational choice theory. *Research in Higher Education*, 43, 577-600.
- Benson, M.J., McWey, L.M. y Ross, J.J., 2006. Parental attachment and peer relations in adolescence: a meta-analysis. *Res. Hum. Dev.* 3(1), 33-43.
- Bentler, P. M. y Speckart, G. (1981). Attitudes "cause" behaviors: A structural equation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 226.
- Berger, J. B. y Lyon, S. C. (2005). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 1-30). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Bergeron, J., Chouinard, R. y Janosz, M. (2011). The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socio-Economic Status. Online Submission, *US-China Education Review*, 2, 273-279.
- Berlanga Silvente, V. (2014). *La transición a la Universidad de los estudiantes becados*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

- Berlangu, V., Figuera, M. P. y Pons. E. (2016). Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con beca salario. *Educación XX1*, 19, 1-24.
- Berlangu, V., Figuera, P. y Pons, E. (2015). El poder predictivo de determinadas variables en la persistencia universitaria: un análisis discriminante. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 10(10), 455-468.
- Berlangu, V., Figuera, P. y Pons-Fanals, E. (2013). Impact of the salary scholarship: impact profile and student achievement. *Relieve*, 19(2), 1-14.
- Bernardo, A. B., Cerezo, R., Rodríguez, L. J., Tuerno, E. y Esteban, M. (2016). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, (16), 63-84.
- Bers, T. y Younger, D. (2014). The First-Year Experience in Community Colleges. *New Directions for Institutional Research*, (160), 77-93.
- Bethencourt Benítez, J. T., Cabrera Pérez, L., Hernández Cabrera, J. A., Álvarez Pérez, P. y González Alfonso, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(16), 603-622
- Bethencourt, J. T. y Cabrera, L. (2011). Personalidad y toma de decisiones vocacionales en universitarios. *Relieve*, 17(1), 1-15.
- Bettinger, E. y Long, B. T. (2004). *Shape up or ship out: The effects of remediation on students at four-year colleges*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Bettinger, E. y Long, B.T. (2005). Remediation at the community college: Student participation and outcomes. *New Directions for Community Colleges*, 129, 17-26.
- Beut, E.R., Tomás, A.D. y Artiga, A.G. (2007). Los biodatos como indicadores de la conducta vocacional universitaria: Elaboración de un instrumento de evaluación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (11), 15-35.
- Biggio, M. N., Vázquez, S. M. y García, S. M. (2015). Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina Dropout behaviour of students newly-enrolled on design courses/The case of the University of Buenos Aires, Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-23.
- Blaich, C., Wise, K., Pascarella, E. T. y Roksa, J. (2016). Instructional Clarity and Organization: It's Not New or Fancy, But It Matters. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48(4), 6-13.
- Blundell, S. (2015). *A Descriptive Phenomenological Investigation of the Academic Information Search Process Experience of Remedial Undergraduate Students*. (Tesis Doctoral). Kent State University, Kent, Ohio, Estados Unidos.
- Boado, M. (2005). *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*. Montevideo: Iesalc.
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: ERIC Digest.

Boston, W., Díaz, S. R., Gibson, A. M., Ice, P., Richardson, J. y Swan, K. (2014). An exploration of the relationship between indicators of the community of inquiry framework and retention in online programs. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 67-83.

Boylan, H. (2011). Improving success in developmental math courses: An interview with Paul Nolting. *Journal of Developmental Education*, 34(3), 20-27.

Boylan, H. R. y Saxon, D. (2002). *What works in remediation: Lessons learning from 30 years of research*. Boone, NC: Appalachian State University. National Center for Developmental Education.

Brants, L. y Struyven, K. (2009). Literature Review on Online Remedial Education: A European Perspective. *Industry and Higher Education*, 23(4), 269-275.

Braxton, J. M., Bray, N. J. y Berger, J. B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of college student development*, 41(2), 215-227.

Braxton, J. y McClendon, S. (2001). The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 57-71.

Braxton, J., Bray, N. y Berger, J. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-227.

Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C. y Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157-173.

Brint, S. (1994). *In an Age of Experts: The Changing Role of Professions in Politics and Public Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Brodsky, T. O., Gary-Bobo, R. J. y Prieto, A. (2008). *Does speed signal ability? The impact of grade repetitions on employment and wages*. London: Centre for Economic Policy Research.

Brown, S. M. (2002). Strategies that contribute to nontraditional/adult student development and persistence. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 11, 67-76.

Bruckmeier, K. y Wigger, B. U. (2014). The effects of tuition fees on transition from high school to university in Germany. *Economics of Education Review*, 41, 14-23.

Buendía, L. (2010). La investigación por encuesta. En L., Buendía, P., Colás y F., Hernández (Ed.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp.119-155). Madrid, España: McGraw-Hill.

Bülbül, T. (2012). Dropout in Higher Education: Reasons and Solutions. *Education and Science*, 37(166), 219-235.

Cabrera Pérez, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 119-139.

Cabrera, A. F., Burkum, K. R. y La Nasa, S. M. (2005). Pathways to a four year degree: Determinants of transfer and degree completion. En A. Seidman (Ed.). *College Student*

Retention: A Formula for Student Success (pp. 155-209). Santa Barbara, CA: ACE/Praeger series on Higher Education.

Cabrera, A. F., Nora, A. y Castaneda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.

Cabrera, A. F., Nora, A. y Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 123-139.

Cabrera, A. F., Nora, A. y Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139

Cabrera, A. F., Pérez Mejías, P. y López Fernández, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En Filar Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (15-40). Barcelona, España: Laertes.

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006a). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.

Cabrera, L., Bethencourth, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2007). *Cuestionario de abandono de estudios universitarios (CADEU): características y estructura*. Comunicación presentada al XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Convivencia, Equidad, Calidad. San Sebastián, del 27 al 29 de Junio.

Calero Martínez, J. y Escardíbul Ferrá, J. O. (2009). Los que se quedan atrás. Un estudio comparativo de la pobreza educativa y sus causas en tres países europeos. En V. Navarro López (Ed.), *La situación social en España III* (pp. 387-424). Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.

Carlotto, M.S., Camara, S.G. y Brazil, A.M. (2005). Predictores del síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en Psicología*, 1, 195-205.

Carneiro, P. y Heckman, J. (2002). The evidence on credit constraints in post-secondary schooling. *The Economic Journal* (112), 989-1018.

Cartolari, M. y Carlino, P. (2012). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86.

Casado, M. L., Carpeño, A., Castejón, A., Martínez, M. y Sebastián, L. (2012, noviembre). *Absentismo y abandono en primer curso de Grado en la Universidad Politécnica de Madrid: decálogo de prácticas para su reducción*. Comunicación presentada en la II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Porto Alegre. Brasil.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, (65), 11-35.

Castleman, B. L. y Long, B. T. (2013). *Looking beyond enrollment: The causal effect of need-based grants on college access, persistence, and completion*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

- CCOO. (2016). *Los precios de las matrículas universitarias, becas, ayudas y beneficios fiscales en Europa*. Madrid: CCOO Enseñanza.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62, 25-30.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P. y Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301.
- Chard, C., Edwards, J. y Potwarka, L. (2015). Understanding the Perceived Attributes and Consequences of Participation in Youth "Rep" Hockey: An Analysis from the Parental Perspective. *Journal of Applied Sport Management*, 7(2), 20-38.
- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Research in Higher Education*, 53(5), 487-505.
- Chickering, A.W. y Gamson, Z.F. (Eds.). (1991). *New directions for teaching and learning: Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Choi, H., Lee, Y., Jung, I. y Latchem, C. (2013). The extent of and reasons for non reenrolment: A case of Korea National Open University. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 19-36.
- Chrysikos, A. (2016). *Mapping behavioural - related retention factors using a learning community lens: A mixed methods approach*. (Tesis Doctoral), University of Huddersfield, Huddersfield, West Yorkshire, Inglaterra.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Coelli, M. (2009). Tuition fees and equality of university enrolment. *Canadian Journal of Economics* 42(3), 1072-1099
- Coromina, 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.
- Corominas Rovira, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Criado, R. (2008). El universitario español tiene bajo nivel, desinterés y escasa vocación. *El mundo Campus*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2008/528/1225306857.html>
- Crissman Ishler, J. L. y Upcraft, M. L. (2005). The keys to first-year student persistence. En M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B. O. Barefoot, & Associates (Eds.), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year college* (pp. 27-46). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cuéstara, P. M. C., Cruz, M. F. y González, D. G. (2016). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía Universitaria*, 20(4), 1-22.

Cutrona, C., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. y Russell, D. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-378.

De Granda, J. I., Gacía, F., Roig, F., Escobar, J., Gutiérrez, T. y Callol, L. (2005). Las palabras clave como herramientas imprescindibles en las búsquedas bibliográficas. Análisis de las áreas del sistema respiratorio a través de Archivos de Bronconeumología. *Archivos de Bronconeumología*, 41(2), 78-83.

De Magalhaes Calvet, T. L. (2016). Estudio de los factores determinantes de la deserción en el sistema universitario chileno. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 1, 1-40.

De Miguel, M. y Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de educación*, 320, 353-377.

De Miguel, M., Rodríguez, S., Escudero, T., Apodaca, P., Vidal, J. y Arias, J. (2001). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. Oviedo, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

De Witte, K. y Cabus, S. J. (2013). Dropout Prevention Measures in the Netherlands, an Explorative Evaluation. *Educational Review*, 65(2), 155-176.

DeBerard, M. S., Spielmans, G. I. y Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshman: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38, 66-80.

DeBerard, S. y Spelmans, G. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66-80.

Deil-Amen, R. y Rosenbaum, J. (2002). The unintended consequences of stigma-free remediation. *Sociology of Education*, 75, 249-268.

Del Campo, J. M., Torralba, R., Núñez, M^a. C. y Fernández, C. (2013, noviembre). *Combatiendo el abandono: instrumento de autoevaluación de la práctica docente del profesor universitario*. Comunicación presentada en la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Porto Alegre. Brasil.

Demetriou, C. y Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. En R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention* (pp. 300-312). Norman, OK: The University of Oklahoma.

Deming, D. y Dynarski, S. (2010). Into College and Out of Poverty? Policies to Increase the Postsecondary Attainment of the Poor. En P. Levine y D. Zimmerman (Ed.), *Targeting Investments in Children: Fighting Poverty When Resources are Limited* (pp. 283-302). Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

Denigri, M., Opazo, C. y Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41.

- Dika, S. L. (2012). Relations with faculty as social capital for college students: Evidence from Puerto Rico. *Journal of College Student Development*, 53(4), 596-610.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad de la Educación*, 33(2), 15-61.
- Downing, R. C. (2008). *The relationship between financial aid and the retention of first-time community college students* (Tesis Doctoral). Capella University, Minnesota, Estados Unidos.
- Duguet, A., Le Mener, M. y Morlaix, S. (2016). The Key Predictors of Success in University in France: What Are the Contributing Factors and Possible New Directions in Educational Research?. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 222-235.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. y Janosz, M. (2014). Stressors and Turning Points in High School and Dropout A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-39.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in sociology* (J. A. Spaulding & G. Simpson, Trans). New York, NY: Free Press.
- Durkheim, E. (1961). *Suicide*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Dwyer, J. H. (1983). *Statistical models for the social and behavioral sciences*. New York: Oxford University Press.
- Dynarski, S. y Scott-Clayton, J. (2013). *Financial aid policy: Lessons learned from research*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Eaton, S. y J. Bean (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education* 36(6), 617-45.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elia, M. S. (2015). *Parenting Practices of Lower Socioeconomic Status Parents of High Achieving Students*. (Tesis Doctoral). Walden University, Minneapolis.
- Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.
- Elias, M. (2008). Los abandonos unviersitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *ESE: Estudios sobre Educación*, 15, 101-121
- Engle, J. y Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. Washington, DC: The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Escardíbul, J-O., Pérez, C., De La Torre, E. y Morales, S. (2017). Tuition Fees in Spanish Public Universities: A Regional Convergence Analysis. *Estudios sobre Educación*, 32, 197-221.

Esteban García, M., Bernardo Gutiérrez, A. B. y Rodríguez Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44 (1), 1-6.

Ethington, C. (2000). Influences of the normative environment of peer groups on community college students' perception of growth and development. *Research in Higher Education*, 41(6), 703-722.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2015/16*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fernández Cruz, M. (2015). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación: Un enfoque profundo*. Madison: Deep University Press.

Fernández Cruz, M. y Lizarte, E. J. (2015). Exploración de los factores del abandono académico en la Educación Superior: Una revisión de procedimientos e instrumentos. En F. J. Duran y Elías Said. (Ed.), *Tic y Sociedad Digital: Educación, Infancia y Derecho*. (pp. 311-316). Granada, España, Comares.

Fernández- Hileman, M. R., Corengia, Á. y Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96.

Fernández, M. R., Corengia, A. y Durand, J. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96.

Figuera y Álvarez (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49.

Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapuntos*, 13(1), 33-41.

Figueras, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapuntos*, 13(1), 33-41.

Fike, D. S. y Fike, R. (2008). Predictors of first-year student retention in the community college. *Community College Review*, 36(2), 68-88.

Fike, D. y Fike, R. (2012). The consequences of delayed enrollment in developmental mathematics. *Journal of Developmental Education*, 35(3), 2-10.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Fitzpatrick, M. D. y Jones, D. (2012). *Higher education, merit-based scholarships and post-baccalaureate migration*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Fonseca, G. (2013). Articulación teórico-metodológica para el estudio de la retención estudiantil universitaria. *Revista Colegio Universitario*, 2(2), 33-42.

- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39.
- Fontaine, M. (2014). Student Relationship Management (SRM) in Higher Education: Addressing the Expectations of an Ever Evolving Demographic and Its Impact on Retention. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 105-119.
- Fontaine, S. y Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. En M. Romainville & C. Michaut (Ed.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p.33-52). Bruxelles: De Boeck.
- Forsman, J., Linder, C., Moll, R., Fraser, D. y Andersson, S. (2014). A new approach to modelling student retention through an application of complexity thinking. *Studies in Higher Education*, 39(1), 68-86.
- Fredricks, A. J., Blumenfeld, C. P. y Paris, H. A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gairín, J., Figuera, P. y Triadó, X. (Eds.). (2010). *L'abandonament del sestudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.
- Gairín, J., Triado, X., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio, P. y Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182.
- Gairín, J., Triado, X., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P. y Torrado, M. (2014). Student dropout rates in catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182.
- Gallard, A. J., Albritton, F. y Morgan, M. W. (2010). A comprehensive cost/benefit model: Developmental student success impact. *Journal of Developmental Education*, 34(1), 10-12.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García Hoz, V. y Pérez Yuste, R. (1989). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- García López, N. (2013). *La motivación académica*. (Trabajo Fin de Máster) Universidad de Almería, Almería.
- García Río, F. (1999). Estrategia para la búsqueda bibliográfica eficiente. Bibliometría. valoración crítica. *Arch Bronconeumol*, 35(1), 27-30.
- García, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.

- García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., & Rodríguez-Muniz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6.
- García, M. y San Segundo, M. J. (2001). El rendimiento académico en el primer curso universitario. En J. Gómez García (Ed.), *X Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación* (pp. 435-445). Murcia, España: Asociación de Economía de la Educación.
- Garmendia, M., Guisasola, J., Barragués, J. I. y Zuza, K. (2013). ¿ Cuánto tiempo dedican los estudiantes al estudio de asignaturas básicas de 1º de ingeniería?. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Social*, (20), 89-103.
- Gijón, J. (2016). *Retos actuales para los modelos de formación basados en competencias. Formación por competencias y competencias para la formación: perspectivas desde la investigación*. Madrid: Síntesis.
- Gil, M. y Carta, F. (2017). Precios públicos universitarios en España: incidencia distributiva y simulación experimental de una estructura progresiva a partir de la experiencia italiana. *Cuadernos de Ecología*, 40, 42-55.
- Gilardi, S. y Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33 53.
- Ginés, J. (1991). La evaluación de las instituciones universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 9(17), 27-48.
- Gómez, F., Acevedo, E. P. y Salamanca, S. R. (2015). Diagnóstico de deserción académica universitaria de la facultad de medicina veterinaria y zootécnica. Percepción de los estudiantes activos. *Puente*, 9(1), 75-84.
- González M.C., Álvarez P.R., Cabrera I. y Bethencourt, J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, (236), 71-85.
- Gonzalez, K. J. (2013). *Hispanic student transfer pathways from community college to a 4-year public university in science, technology, engineering and math (STEM) disciplines*. (Tesis Doctoral). California State University, Sacramento.
- Gore, J. N. (2010). *The importance of freshman experiences in predicting students' retention decisions*. Appalachian State University. (Tesis Doctoral). Appalachian State University, Carolina del Norte, Estados Unidos.
- Grau-Valldosera, J. y Minguillón, J. (2014). Rethinking Dropout in Online Higher Education: The Case of the Universitat Oberta De Catalunya. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1), 290-308.
- Gross, J. P., Hossler, D. y Ziskin, M. (2007). Institutional aid and student persistence: An analysis of the effects of institutional financial aid at public four-year institutions. *Journal of Student Financial Aid*, 37(1), 28-39.
- Gross, J. P., Hossler, D., Ziskin, M. y Berry, M. S. (2015). Institutional Merit-Based Aid and Student Departure: A Longitudinal Analysis. *The Review of Higher Education*, 38(2), 221-250.

- Guerrero, A. A. (2010). *The Determinants of College Student Retention* (Tesis Doctoral). University of Texas at Dallas, Richardson, Texas, Estados Unidos.
- Gutiérrez Marfileño, V. E. (2017). Actitudes de los estudiantes hacia el estudio. *Caleidoscopio Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(33), 139-156.
- Habley, W. R. y McClanahan, R. (2004). *What works in student retention? Two-year public colleges*. Iowa City, EEUU: ACT.
- Habley, W. R., Bloom, J. L. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence: Research-based Strategies for College Student Success*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Haddow, G. (2013). Academic library use and student retention: A quantitative analysis. *Library & Information Science Research*, 35, 127-136.
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old problem. En A. Seidman (Ed.), *College student retention* (pp. 89-105). Westport: Praeger Publishers.
- Han, S. (2016). Student Academic Performance, Dropout Decisions and Loan Defaults: Evidence from the Government College Loan Program. *KDI Journal of Economic Policy*, 38(1), 71-91.
- Hanson, J. M. (2013). *Understanding graduate school aspirations: The effect of good teaching practices*. (Tesis Doctoral). University of Iowa, Iowa.
- Hatcher, L., Kryter, K., Prus, J. S. y Fitzgerald, V. (1992). Predicting college student satisfaction, commitment, and attrition from investment model constructs. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 1273-1296.
- Hayes, D., Blake, J. J., Darensbourg, A. y Castillo, L. G. (2015). Examining the Academic Achievement of Latino Adolescents The Role of Parent and Peer Beliefs and Behaviors. *The Journal of Early Adolescence*, 35(2), 141-161.
- Head, M. y Ziolkowski, N. (2012). Understanding student attitudes of mobile phone features: Rethinking adoption through conjoint, cluster and SEM analyses. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2331-2339.
- Hemelt, S. W. y Marcotte, D. E. (2011). The impact of tuition increases on enrollment at public colleges and universities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(4), 435-457.
- Henríquez López, A. J. (2007). *Construcción, desarrollo y validación de un cuestionario de motivos de inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono de los estudios universitarios*. (Tesis Doctoral). ULPGC.
- Hernández Armenteros, J. y Pérez García, J. A. (2015). La financiación universitaria como instrumento dinamizador de cambio en la universidad pública española. *Revista de Historia de las Universidades*, 18(1), 79-96.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.

- Hernández Romo, O. K., Pérez Mora, R. y González Estévez, G. (2014). La deserción en los posgrados, un problema no menos. *Diálogos sobre Educación*, 5(8), 1-18.
- Hernández, O. K., Pérez, R. y González, G. (2014). La deserción en los posgrados, un problema no menor. *Diálogos sobre educación*, 5(8), 1-18.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from german higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497-513.
- Hewitt, L. y Rose-Adams, J. (2012). What 'retention' means to me. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14, 146-164.
- Higher Education Statistics Agency HESA (2015). *Performance indicators in higher education in the UK (2014/15)*, Cheltenham: HESA.
- Higher Education Statistics Agency HESA (2017). *UK Performance Indicators 2015/16: Experimental Statistics*. Cheltenham: HESA.
- Hill, T. y Lewicki, P. (2006). *Statistics methods and applications*. Tulsa, OK: StatSoft.
- Hochschul-Informationen-System. (2013). *Hochschulbildung*. Hannover, DE. Recuperado de www.his.de
- Holcomb-McCoy, C. (2010). Involving low income parents and parents of color in college readiness activities: An exploratory study. *Professional School Counseling*, 14(1), 115-124.
- Hommel, J., Rienties, B., De Grave W., Bos, G., Schuwirth, L. y Scherpbier, A. (2012). Visualising the invisible: a network approach to reveal the informal social side of student learning. *Advances in Health Sciences Education*, 17(5), 743-757.
- Hong, E. y Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1-17.
- Howard, L. y Whitaker, M. (2011). Unsuccessful and successful mathematics learning: Developmental students' perception. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 2-13.
- Hübner, M. (2012). Do tuition fees affect enrollment behavior? Evidence from a 'natural experiment' in Germany. *Economics of Education Review* 31(6), 949-960.
- Hunt, G. y Song, F. (2013). Gender and Specialty in Business Management Education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 129-146.
- Hunter, M. S. y Gahagan, J. S. (2003). It takes a year. *About Campus*, 8(4), 31-32.
- Ishitani, T. T. y DesJardins, S. L. (2003). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(2), 173-201.
- Jansen, E. P. W. A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47(4), 411-435.

Jiménez, C. (22 de octubre de 2014). Guía para estudiar un grado en Reino Unido. *El País*. Recuperado de <http://economia.elpais.com/economia/2014/10/21/actualidad>
Department for Business, Innovation and Skills (2010). *Strategy Document, Further Education – New Horizon, Investing in Skills for Sustainable Growth*, recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32366/10-1272-strategy-investing-in-skills-for-sustainable-growth.pdf.

John, E. P., Cabrera, A. F., Nora, A. y Asker, E. H. (2000). Economic influences on persistence reconsidered. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (29-47). Nashville (TN): Vanderbilt University

Johnston, B. (20013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Nercea.

Johnstone, D. B. (2004). The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. *Economics of education review*, 23(4), 403-410.

Jones, L. y Petruzzi, D.C. (1995). Test anxiety: A review of theory and current treatment. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10(1), 3-15.

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.

Katsikas, E. (2013). The impact of students' working status on academic progress: assessing the implications of policy change in Greece. *Journal of Education and Work*, 26(5), 539-569.

Katsikas, E. y Panagiotidis, T. (2010). Student Status and Academic Performance: an approach of the quality determinants of university studies in Greece. *The European Institute*, (40), 1-45.

Kember, D. (2016). *Understanding the Nature of Motivation and Motivating Students through Teaching and Learning in Higher Education*. Singapore: Springer.

Keup, J. R. y Stolzenberg, E. B. (2004). *The 2003 your first college year (YFCY) survey: Exploring the academic and personal experiences of first-year students*. Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

Kim, H. y Okboon, K. (2016). Factors Affecting Major Satisfaction of College Students. *Advanced Science and Technology Letters*, 133(1), 50-56.

Kim, Y. K. (2010). Racially different patterns of student–faculty interaction in college: A focus on levels, effects, and causal directions. *Journal of the Professoriate*, 3(2), 161 189.

Kim, Y. K. y Lundberg, C. A. (2014). A Structural Model of the Relationship Between Student-Faculty Interaction and Cognitive Skills Development Among College Students. *Research in Higher Education*, 55(8), 780-809.

- Kim, Y. K. y Sax, L. J. (2009). Student-faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, 50(1), 437-459.
- Kim, Y. K. y Sax, L. J. (2011). Are the effects of student-faculty interaction dependent on major?: An examination using multi-level modeling. *Research in Higher Education*, 52(6), 589-615.
- Kirk, K. (2008). Diversity and achievement: Developing the learning of non-traditional HE students. En G. Crosling, L. Thomas, y M. Heagney (Eds.), *Improving student retention in higher education: The role of teaching and learning* (pp. 150-159). London, UK: Taylor & Francis.
- Kiser, A. I. T. y Price, L. (2007). The persistence of college students from their freshman to sophomore year. *Journal of College Student Retention, Research, Theory, and Practice*, 9, 421-436.
- Kiyama, J. M., Harper, C. E., Ramos, D., Aguayo, D., Page, L. A. y Riester, K. A. (2015). Parent and Family Engagement in Higher Education. *ASHE Higher Education Report*, 41(6), 1-94.
- Kozeracki, C. A. (2002). ERIC review: Issues in developmental education. *Community College Review*, 29, 83-101.
- Krause, K. L. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66, 123-155.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17.
- Kuh, G. D. (2007). What student engagement data tell us about college readiness. *Peer Review*, 9(1), 1-8.
- Kulik, J. A. (2001). Student ratings: Validity, utility, and controversy. En M. Theall, P. C. Abrami, y L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate: Are they valid? How can we best use them?* (New Directions for Institutional Research, No. 109) (pp. 9-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kutlu, E. (2013). *Perceptions of first-year university students on first-year on-campus seminar course at Metu-Ncc* (Tesis Doctoral). Middle East Technical University, Ankara, Turquía.
- Laidlaw, E. N., Skok, R. L. y McLaughlin, T. F. (1993). The Effects of Note Taking and Selfquestioning on Quiz Performance. *Science Education*, 77(1), 75-82.
- Lassibille, G. y Gómez, N. L. (2008). Why do higher education students drop out? (Evidence from Spain). *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Lavin, D. y Weininger, E. (1998). *Proposed new admissions criteria at the City University of New York: Ethnic and enrollment consequences*. Unpublished manuscript, City University of New York Graduate Center, Sociology Program.

Leonard, J. (2013). Maximizing college readiness for all through parental support. *School Community Journal*, 23(1), 183-202.

Leuven, E., Oosterbeek, H. y Klaauw, B. (2010). The effect of financial rewards on students' achievement: evidence from a randomized experiment. *Journal of the European Economic Association*, 8(6), 1243-1265.

Levitz, R. y Noel, L. (1989). Connecting students to institutions. En M. L. Upcraft y J. N. Gardner (Eds.), *The freshman year experience* (pp. 65-81). San Francisco: Josey Bass.

Liu, E. S., Carmen, J. Y. y Yeung, D. Y. (2015). Effects of approach to learning and self-perceived overall competence on academic performance of university students. *Learning and Individual Differences*, 39(1), 199-204.

Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A. y Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist?. *Computers in human behavior*, 23(1), 825-841.

Lohr, S. L. (1999). *Muestreo: Diseño y análisis*. International. Madrid: Thomson Editore.

Longden, B. (2002). Retention rates-renewed interest but whose interest is being served?. *Research Papers in Education*, 17(1), 3-29.

Lowis, M. y Castley, A. (2008). Factors affecting student progression and achievement: prediction and intervention. A two-year study. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 333-343.

Lundberg, C. A. y Schreiner, L. A. (2004). Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning: An analysis by student race/ethnicity. *Journal of College Student Development*, 45(5), 549-565.

MacCallum, M. (2008). Effect of financial aid processing policies on student enrollment, retention, and success. *The Journal of Student Financial Aid*, 37(2), 17-32.

MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70.

Macdougall, M. (2010). Diez consejos para promover el aprendizaje autónomo y el compromiso efectivo al enseñar contenidos complejos. *Revista de educación en ciencias de la salud*, 7(1), 50-56.

Machado Guimarães, S. C. (2016). *Estudar e Aprender no Ensino Superior: A Experiência do Aluno Novel de Engenharia Informática*. (Tesis Doctoral) Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

- Magallón L., C. Calderón y E. Soto (2006). *Estudio de la deserción estudiantil de los estudios de pregrado de la Universidad de los Llanos*. Apial, Colombia: Universidad de los Llanos.
- Makarova, E. y Herzog, W. (2013). Hidden School Dropout among Immigrant Students: A Cross-Sectional Study. *Intercultural Education*, 24(6), 559-572.
- Malecki, C. K. y Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375-395
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martín, S. S., Jiménez, N. y Sánchez, E. J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44(1), 7-14.
- Martínez, R., Castellanos, M. A. y Chacón, J. C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Mayer, A. y Puller, S. L. (2008). The old boy (and girl) network: Social network formation on university campuses. *Journal of public economics*, 92(1), 329-347.
- Mazer, J. P. y Thompson, B. (2015). Parental Academic Support: A Validity Report. *Communication Education*, 64(4), 1-9.
- McCabe, R. (2000). *No one to waste: A report to public decision-makers and community college leaders*. Washington, DC: American Association of Community Colleges, Community College Press.
- McCoy y Byrne (2017). Student Retention in Higher Education. *Economic Insights on Higher Education Policy in Ireland*, 1(1), 111-141.
- McInnis, C. 2001. *Signs of disengagement? The changing undergraduate experience in Australian universities: Inaugural professorial lecture*. Melbourne, Australia: Centre for the Study of Higher Education.
- Merisotis, J. y Phipps, R. (1998). *College remediation: What it is, what it costs, what's at stake?*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Merisotis, J. y Phipps, R. (2000). Remedial education in colleges and universities: What's really going on?. *The Review of Higher Education*, 24, 67-85.
- Merlo, L.J., Bowman, M. y Barnett, D., (2007). Parental nurturance promotes reading acquisition in low socioeconomic status children. *Early Educ. Dev.* 18(1), 51-69.
- Middleton, A. (2016). *Studying the Impact of First-Year Seminar Completion on First Generation Academic Success* (Tesis Doctoral). Stephen F. Austin State University, Texas, Estados Unidos.
- Mitchell, I. y Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 257-270.
- Montes Gutiérrez, I., Almonacid Hurtado, P., Gómez Cardona, S., Zuluaga Díaz, F. y Tamayo Zea, E. (2010). Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la Universidad EAFIT. *Cuadernos de Investigación*, (81), 9-113.

Morata Sampaio, L. (2011). *Los estudiantes de Teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Perfil, percepciones y variables que influyen en su rendimiento*. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Morrow, J. y Ackermann, M. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, 46(3), 483-491.

Myrick, M., Gipson, J. A. y Mitchell, D. (2016). Friendships and Retention at a Historically Black University: A Quantitative Case Study. *Journal of Research Initiatives*, 2(1), 1-20.

Nasser, F. y Fresko, B. (2002). Faculty view of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.

National Center for Education Statistics. (2002). Definition of nontraditional students in Special analysis 2002: Nontraditional undergraduates. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Educational Statistics. (2007). *The condition of education 2007*. Washington, DC: U.S. Department of Education

Navarrete, S., Candia, R. y Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en la educación*, (39), 43-80.

Navas, L., Soriano, José A. y Holgado, F. P. (2013). The CAF physical self-concept questionnaire in a sample of Chilean students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 809-830

Neef, N. A., McCord, B. E. y Ferreri, S. J. (2006). Effects of Guided Notes versus Completed Notes during Lectures on College Students' Quiz Performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(1), 123-130

Neill, C. (2009). Tuition fees and the demand for university places. *Econ. Educ. Rev.* 28(5), 561-570.

Nelson, K. J., Duncan, M. E. y Clarke, J. A. (2009). Student success: The identification and support of first year university students at risk of attrition. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 6(1), 1-15.

Nettles, M. T. y Millett, C. M. (2006). *Three magic letters: Getting to Ph.D.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Nichols, A. J. y Levy, Y. (2009). Empirical assessment of college student-athletes' persistence in e-learning courses: A case study of a U.S. National Association of Intercollegiate Athletics (NAIA) institution. *Internet and Higher Education* 12, 14-25

Nichols, M. (2010). Student perceptions of support services and the influence of targeted interventions on retention in distance education. *Distance Education*, 31(1), 93-113.

Nielsen, H. S., Sørensen, T. y Taber, C. (2010). Estimating the effect of student aid on college enrollment: Evidence from a government grant policy reform. *American Economic Journal: Economic Policy*, 2(2), 185-215.

Nora, A. y Cabrera, A. F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *Journal of Higher Education*, 67(2), 119-148.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

Nye, J. (1976). Independence and Interdependence. *Foreign Policy* (22), 130-161.

Oliver, J.C., Rosel, J. y Jara, P. (2000). Modelos de regresión múltiple: Aplicación en psicología escolar. *Psicothema*, 12(3), 487-494.

Page, L. y Scott-Clayton, J. (2016). Improving college access in the United States: Barriers and policy responses. *Economics of Education Review* (51), 4-22.

Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A. y Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329-1336.

Parsad, B. y Lewis, L. (2003). *Remedial education at degree-granting postsecondary institutions in Fall 2000 (NCES 2004-010)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Pascarella, E. T. (1985). Racial Differences in Factors Associated with Bachelor's Degree Completion: A Nine Year Follow Up. *Research in Higher Education*, 23(4), 351-373.

Pascarella, E. T. y P. T. Terenzini (1980). Predicting freshmen persistence and voluntary dropouts decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.

Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students. Vol. 1: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., Salisbury, M. H. y Blaich, C. (2011). Exposure to effective instruction and college student persistence: A multi-institutional replication and extension. *Journal of College Student Development*, 52(1), 4-19.

Pascarella, E. T., Seifert, T. A. y Whitt, E. J. (2008). Effective instruction and college student persistence: Some new evidence. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008(115), 55-70.

Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (1977). Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *The Journal of Higher Education*, 48(5), 540-552.

Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and Insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E., Seifert, T. y Whitt, E. (2008). The role of classroom instruction on first year persistence in college: Some new evidence. En J. Braxton (Ed.), *Role of the classroom in college student persistence* (pp. 55-70). New Directions in Teaching and Learning, 115. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: Vol. 2. A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Pastor, J., Raymond, J., Roig, J. y Serrano, L. (2008). Efectos del nivel educativo sobre las probabilidades de empleo. *El Capital Humano en España*, 89, 1-8.

Patió de Peña, L. y Cardona Pérez, A. M. (2013). Review of some studies on university student dropout in Colombia and Latin America. *Acta Universitaria*, 23(4), 37-46.

Pava García, N. A., Rubiano Bello, Á. M., Cruz Becerra, F. E. y Pineda Báez, C. (2013). *Compromiso estudiantil y desempeño académico universitario: comprobando el vínculo*. Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca,

Permzadian, V. y Credé, M. (2015). Do First-Year Seminars Improve College Grades and Retention? A Quantitative Review of Their Overall Effectiveness and an Examination of Moderators of Effectiveness. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-40.

Perry, J. L. (2015). *Analysis of Financial Assistance on Graduation Rates and Grade Point Averages*. (Tesis Doctoral) Olivet Nazarene University, Bourbonnais, Illinois, Estados Unidos.

Pizarro-Barceló, R. y Herrero-Montagud, M. (2016). Empleabilidad y déficit formativo de los egresados universitarios. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 11, 835-850.

Price, E. (2010). *Early alert at Sinclair Community College*. Recuperado de <http://ccctitle3.files.wordpress.com/2009/05/earlyalertnacada.ppt>

Price, J. L. y Mueller, C. W. (1981). A causal model of turnover for nurses. *Academy of management journal*, 24(3), 543-565.

Price, J. y Mueller, C. (1981). A causal model of turnover for nurses. *Academy of Management Journal*, 24(3), 543-565.

Quero, L. (2015). Cada alumno graduado tiene un coste medio para la UGR de 42.272 euros. *GranadaHoy*. Recuperado de http://www.granadahoy.com/granada/alumno-graduado-coste-UGR-euros_0_895410871.html

Radcliffe, P., Huesman, R. y Kellogg, J. (2006). *Modeling the incidence and timing of student attrition: A survival analysis approach to retention analysis*. Association for Institutional Research in the Upper Midwest (AIRUM). Bloomington: MN.

Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.

Ramillo, F. y Porta, L. (2017). (Re) Founding a narrative from school memory narratives and practices in the history of the Argentinean high school. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 35-46.

Reason, R., Terenzini, P. y Domingo, R. (2006). First things first: Developing competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47, 149-176.

Reece, A.R. (2013). *Understanding the student perspective of the teacher-student engagement in a first-year studies course*. (Tesis Doctoral). University of Tennessee, Knoxville, Tennessee, Estados Unidos

Reed, L. (2017). *Overcoming challenges: First generation college students who begin in remedial courses and went on to graduate*. (Tesis Doctoral). Capella University, Minneapolis, Minnesota, Estados Unidos.

Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Suárez, N. (2017). Changes in involvement in homework throughout compulsory secondary education/Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 29(1),1-25.

Reyes, L. (2007). La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 66-77.

Rienties, B., Tempelaar, D. T., Dijkstra, J., Rehm, M. y Gijsselaers, W. H. (2008). Longitudinal study of online remedial education effects. En N. P. Barsky, M. Clements, J. Ravn y K. Smith (Ed.), *Advances in Business Education and Training 1: The Power of Technology for Learning* (pp. 43-59). Dordrecht, Holanda Meridional, en los Países Bajos: Springer.

Rivas, R., Sauer, P., Larkin, J. y Pines, H. (2011). Student Mental Health: Effects on Teacher Evaluations and Student Attrition. *BRC Academy Journal of Education*, 1(2), 33-53.

Roberts, C., Watkins, M., Oakey, D. y Fox, R. (2003). *Supporting student success: What can we learn from persisters?* Generic Centr, Learning and Teaching Support Network.

Roberts, L. W. y Clifton, R. A. (1992). Measuring the affective quality of life of university students: The validation of an instrument. *Social Indicators Research*, 27(2), 113-137.

Rodrigo, M. F., Molina, J. G., García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de Psicología. *Anales de Psicología*, 28(1), 113-119.

Rodríguez Morales, J. A. (2011). *Fracaso académico en la universidad: Un estudio piloto a través de la complementación metodológica para el análisis de sus posibles causas*. (Tesis Doctoral). Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.

Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334, 391-414.

Roksa, J., Trolan, T. L., Blaich, C. y Wise, K. (2016). (En presena). Facilitating academic performance in college: understanding the role of clear and organized instruction. *Higher Education*, 1-18.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Romainville, M. y Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck Université.

Rué Domingo, J. (2013). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.

- Ruè Domingo, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.
- Salas, M. (1996). *¿Cómo preparar exámenes con eficacia?*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saldaña, M. y Barriga, O.A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 616-628.
- Salvador, L. y García-Varcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios*. Madrid: CIDE.
- Sánchez, D. F. (2016). Factores de influencia para el acceso a una educación superior de calidad para Colombia. *Perfiles Libertadores*, 1(1), 26-37.
- Sánchez, J.C. (2007). *Estadística Básica Aplicada a la Educación*. Madrid: CCS.
- Schargel, F.P. (1997). *Cómo transformar la educación a través de la gestión de calidad total: Una guía práctica*. Madrid: Díaz de Santos.
- Schneider, M. (2010). *Finishing the first lap: The cost of first-year student attrition in America's four-year colleges and universities*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Schneider, M. y Yin, L. (2011). *The high cost of low graduation rates: How much does dropping out of college really cost?* Washington, DC: American Institutes for Research.
- Schnepf, S. (2014). *Do tertiary dropout students really not succeed in european labour markets?* Institute for the study of labor (IZA), Bonn, Germany.
- Schwarzenberger, A. (2008). *Public/private funding of higher education: a social balance*. Berlin: HIS.
- Scrivener, S., Weiss, M. J., Ratledge, A., Rudd, T., Sommo, C. y Fresques, H. (2015). *Doubling graduation rates: Three-year effects of CUNY's accelerated study in associate programs (ASAP) for developmental education students*. Washington, DC: MDRC.
- Segers, M. y Dochy, F. (1996). Quality assurance in higher education: Theoretical considerations and empirical evidence. *Studies in Educational Evaluation*, 22(1), 115-137.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S. y Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), 477-505.
- Serrano Martínez, L. y Soler Guillén, A. (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros*. Fundación BBVA, Economía y Sociedad.
- Sevinç, S. y Gizir, C. A. (2014). Factors Negatively Affecting University Adjustment from the Views of First-Year University Students: The Case of Mersin University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1301-1308.

- Sheard, J., Carbone, A. y Hurst, A. J. (2010). Student engagement in first year of an ICT degree: staff and student perceptions. *Computer Science Education*, 20(1), 1-16.
- Shuh, J. y Gansemer-Topf, A. (2012). Finances and retention: Trends and potential implications. En A. Seidman (Ed), *College student retention: Formula for student success* (pp. 232-247). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn and Bacon.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M. y Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19(1), 109-121.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Sparkman, L. A., Maulding, W. S. y Roberts, J. G. (2012). Non-cognitive predictors of student success in college. *College Student Journal*, 46(3), 642-652.
- Strahan, S. y Credé, M. (2015). Satisfaction With College Re-Examining Its Structure and Its Relationships with The Intent to Remain in College and Academic Performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16(4), 537-561.
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M. y Wetzel, J. N. (2007). Are the factors affecting dropout behavior related to initial enrollment intensity for college undergraduates? *Research in Higher Education*, 48, 453-485.
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M. y Wetzel, J. N. (2005). Comparing First Term and First Year College Attrition. *Virginia Economic Journal*, (10), 29-44.
- Strom, R. E. y Savage, M. W. (2014). Assessing the Relationships Between Perceived Support From Close Others, Goal Commitment, and Persistence Decisions at the College Level. *Journal of College Student Development*, 55(6), 531-547.
- Szczensky, M., Frietsch, R., Gehrke, B. y Helmrich, R. (2010): *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands, Studien zum deutschen Innovationssystem*. Berlin: EFI.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342(1), 443-473.
- Tejedor, F. J. y Montero, M. L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista española de Pedagogía*, 48(186), 259-279.
- Terenzini, P. T. y Pascarella, E. T. (1980). Student/faculty relationships and freshman year educational outcomes: A further investigation. *Journal of College Student Personnel*, 21(6), 521-528.

- Thammasiri, D., Delen, D., Meesad, P. y Kasap, N. (2014). A critical assessment of imbalanced class distribution problem: The case of predicting freshmen student attrition. *Expert Systems with Applications*, 41(2), 321-330.
- Thomas, S. L. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The journal of higher education*, 71(5), 591-615.
- Ting, S. R. (2008). *Structured groups for non-traditional college students*. Lanham, MA: University Press of America.
- Tinto, V. (1975). Dropout From higher Education: a theoretical synthesis of recent research. *Journal of Higher Education*, (45), 89-125.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What is next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. XXV, 51-90.
- Tinto, V. y Cullen, J. (1973). *Dropout in higher education. A review and theoretical synthesis of recent research*. New York: Teachers College.
- Torres Guevara, L. E. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Bogotá: PUJ.
- Torres Guevara, L.E. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la Educación Superior*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación, Secretaría de Planeación, Bogotá.
- Tribuna de Cuentas (2015). *Informe de fiscalización de las universidades públicas, ejercicio 2012*. Madrid: TC.
- Universities UK (2016). *Higher Education in Facts and Figures*. UUK: London
- Universities UK. (2006). *Higher education in facts and figures*. Recuperado de: <http://bookshop.universitiesuk.ac.uk/downloads/facts04.pdf>
- Van Stolk, C., Tiessen, J., Cliff, J. y Levitt, R. (2007). *Student retention in higher education courses*. International comparison. Cambridge, UK: RAND Europe.
- Viale Tudela, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, (1), 59-76.

Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad (2015). *Informe sobre los títulos de grado de la Universidad de Granada. Análisis, trayectoria y comparativa (Cursos 2010/11 - 2013/14)*. Granada: Universidad de Granada.

Villar, A. (2011). Del abandono de los estudios a la reubicación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(2), 267-283.

Vossensteyn, J. J., Cremonini, L., Epping, E., Laudel, G. y Leisyte, L. (2013). *International experiences with student financing: tuition fees and student financial support in perspective, Final Report*. Twente: Centre for Higher Education Policy Studies.

Watson, A. (2014). *Perceptions of Academic and Social Integration of First-Generation College Students at a Less-Selective Private Faith-Based University*. (Tesis Doctoral). Clemson University, Carolina del Sur, Estados Unidos.

Wayt, L. K. (2012). *The Impact of Students' Academic and Social Relationships on College Student Persistence*. (Tesis Doctoral). University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, Nebraska, Estados Unidos.

Weintraub, D. S. (2016). *Tied Together Wirelessly: How Maintaining Communication with Parents Affects College Adjustment and Integration*. (Tesis Doctoral). University of California, California.

Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N. y McAllister, P. (2010). *The path forward: The future of graduate education in the United States*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

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.

Wine, E. R. (2011). *Financial aid as retention predictor: The relationship of financial aid to retention at a Virginia community college* (Tesis Doctoral). Old Dominion University, Virginia, Estados Unidos.

Wyman, B. (2012). *A hermeneutic phenomenological study of non-completers in online doctor of education programs*. (Tesis Doctoral). Liberty University, Lynchburg, Virginia, Estados Unidos.

Xu, Y. J. (2015). Attention to Retention: Exploring and Addressing the Needs of College Students in STEM Majors. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 67-76,

Yorke, M. (1999). *Leaving early: Undergraduates non-completion in the United Kingdom*. London: Falmer Press.

Yorke, M. y Longden, B. (2007). *The first-year experience in higher education in the UK: Report on Phase 1 of a project funded by the Higher Education Academy*. UK: HEA.

Yorke, M. y Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York: Higher Education Academy.

Yorke, M. y Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-22.

Yukselturk, E., Ozekes, S. y Turel, Y. K. (2014). Predicting Dropout Student: An Application of Data Mining Methods in an Online Education Program. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(1), 118-133.

Zabalza, M. Á. (2014). El trabajo por competencias y los equipos docentes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(13), 5-13.

Zarria, C., Arce, C. y Lam J. (2016). Estudio de variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año, mediante minería de datos. *Ciencia amazónica*, 6(1), 73-84.

ANEXO 1: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE PERSISTENCIA EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

CPEU



ugr

Universidad
de Granada

A continuación encontrarás una serie de cuestiones sobre tu vida universitaria. Selecciona la respuesta que mejor representa tu opinión. No hay respuestas "correctas o incorrectas". Todas son opiniones válidas. Tus respuestas serán tratadas como información anónima y confidencial.

1	Titulación	_____
2	¿Cuál es tu sexo?	<input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino
3	¿Aproximadamente cuántas horas pasas en tu Facultad?	<input type="checkbox"/> 0 horas <input type="checkbox"/> 1-10 horas <input type="checkbox"/> 11-20 horas <input type="checkbox"/> 21-30 horas <input type="checkbox"/> Más de 30 horas
4	¿En qué tipo de residencia estás viviendo?	<input type="checkbox"/> En un hostel o pensión <input type="checkbox"/> En casa de tus padres <input type="checkbox"/> En una residencia universitaria <input type="checkbox"/> En casa de un pariente <input type="checkbox"/> En un piso alquilado
5	¿Cuál es tu situación actual?	<input type="checkbox"/> Casado/a sin hijos/as <input type="checkbox"/> Casado/a con hijos/as <input type="checkbox"/> Soltero/a sin hijos/as <input type="checkbox"/> Soltero/a con hijos/as
6	¿Cuál es el nivel más alto de educación que obtuvo tu madre?	<input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria sin lograr el título <input type="checkbox"/> Título de la ESO o similar <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Grado Universitario o Licenciatura <input type="checkbox"/> Máster <input type="checkbox"/> Doctorado
7	¿Cuántos estudiantes hay en tu clase?	<input type="checkbox"/> Menos de 25 estudiantes <input type="checkbox"/> Entre 26 y 50 estudiantes <input type="checkbox"/> Entre 51 y 100 estudiantes <input type="checkbox"/> Entre 101 y 200 estudiantes <input type="checkbox"/> Entre 201 y 400 estudiantes

		<input type="checkbox"/> Más de 400 estudiantes
8	De las siguientes opciones, ¿cuál describe mejor tu interés por la Universidad?	<input type="checkbox"/> Hacer sólo un curso <input type="checkbox"/> Cambiar de carrera <input type="checkbox"/> Lograr el título de Grado <input type="checkbox"/> Conseguir un Máster o Doctorado
9	¿Recibes beca de estudios?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
10	¿Qué te ha influido más en la decisión de entrar en esta Universidad?	<input type="checkbox"/> Mis amigos/as <input type="checkbox"/> Su programa académico <input type="checkbox"/> Su programa deportivo <input type="checkbox"/> Su ubicación en la ciudad de Granada
11	¿Cómo estás de interesado/a en la información y el conocimiento que se presenta y discute en las clases?	<input type="checkbox"/> Muy interesado/a <input type="checkbox"/> Algo interesado/a <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Algo desinteresado/a <input type="checkbox"/> Muy desinteresado/a <input type="checkbox"/> No aplicable
12	¿Cuál es la impresión general que tienes sobre tus compañeros y compañeras de clase?	<input type="checkbox"/> Muy favorable <input type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Desfavorable <input type="checkbox"/> Muy desfavorable <input type="checkbox"/> No aplicable
13	¿Cómo es el ánimo y apoyo familiar que recibes para alcanzar un título universitario?	<input type="checkbox"/> Mucho apoyo <input type="checkbox"/> Algo de apoyo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco apoyo <input type="checkbox"/> Ningún apoyo <input type="checkbox"/> No aplicable
14	¿Qué nivel de estrés experimentas cuando asistes a tus clases?	<input type="checkbox"/> Mucho estrés <input type="checkbox"/> Algo de estrés <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco estrés <input type="checkbox"/> Nada de estrés <input type="checkbox"/> No aplicable
15	¿En tu Facultad es fácil obtener respuestas a las preguntas que te haces sobre asuntos relacionados con tu propia formación?	<input type="checkbox"/> Muy fácil <input type="checkbox"/> Fácil <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Difícil <input type="checkbox"/> Muy difícil <input type="checkbox"/> No aplicable
16	¿Te entusiasma la realización de tareas académicas?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable

17	¿Con qué frecuencia te olvidas de realizar las tareas académicas que son importantes?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
18	¿Hasta qué punto consideras que estás estudiando en la Facultad más adecuada para ti?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
19	¿En tu vida diaria con qué frecuencia te preocupas por disponer de suficiente dinero para satisfacer tus necesidades básicas?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> En raras ocasiones <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
20	¿Qué confianza tienes de lograr el Grado que estás estudiando?	<input type="checkbox"/> Mucha <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> No aplicable
21	Algunas materias requieren un tiempo de dedicación mayor que otras ¿Cuánto tiempo adicional estás dispuesto a dedicar al estudio de estas materias?	<input type="checkbox"/> Mucho tiempo extra <input type="checkbox"/> Bastante tiempo extra <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Un poco de tiempo extra <input type="checkbox"/> Ningún tiempo extra <input type="checkbox"/> No aplicable
22	¿Cuándo estás con compañeros y compañeras desagradables, tú eres cortés con ellos/as?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
23	¿Cómo estás de satisfecho/a con la calidad de la formación que estás recibiendo?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
24	¿Cómo influye en tu aprendizaje, crecimiento y madurez personal el contacto con tus compañeros y compañeras de clase?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
25	¿Te resulta difícil costear los gastos que suponen tus estudios	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco

	universitarios?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
26	¿Cómo estás en este momento de dispuesto/a a realizar una actividad académica que se te proponga para las próximas 24 horas?	<input type="checkbox"/> Muy dispuesto/a <input type="checkbox"/> Algo dispuesto/a <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco dispuesto/a <input type="checkbox"/> Nada dispuesto/a <input type="checkbox"/> No aplicable
27	¿Qué grado de compromiso tienes para obtener una titulación universitaria en esta o en otra Facultad?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Alguno <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> No aplicable
28	¿Cuánta presión tienes cuando tienes que cumplir los plazos de las tareas académicas?	<input type="checkbox"/> Mucha presión <input type="checkbox"/> Alguna presión <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poca presión <input type="checkbox"/> Ninguna presión <input type="checkbox"/> No aplicable
29	¿Cómo estás de satisfecho/a con la orientación académica que se te da en esta Facultad?	<input type="checkbox"/> Muy satisfecho/a <input type="checkbox"/> Algo satisfecho/a <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco satisfecho/a <input type="checkbox"/> Nada satisfecho/a <input type="checkbox"/> No aplicable
30	¿Generalmente entiendes las preguntas que los profesores realizan en clase?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
31	¿Con qué frecuencia entregas los trabajos fuera de plazo?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
32	¿Cuántas veces has pensado en dejar los estudios que sigues en esta Facultad (por matricularte en otra Facultad, por salir al mundo laboral o por otras razones)?	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Pocas veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
33	¿Con qué frecuencia lees los materiales optativos recomendados en las asignaturas?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable

34	En general ¿cómo es tu relación con el profesorado, alumnado y otro personal de la Facultad?	<input type="checkbox"/> Muy intensa <input type="checkbox"/> Intensa <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Débil <input type="checkbox"/> Muy débil <input type="checkbox"/> No aplicable
35	¿Cómo te estás preparando los exámenes?	<input type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Muy mal <input type="checkbox"/> No aplicable
36	¿Con qué frecuencia consideras que los demás tienen más suerte que tú?	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> No aplicable
37	¿Cómo de decepcionadas se sentirán las personas más significativas para ti si abandonas los estudios?	<input type="checkbox"/> Muy decepcionadas <input type="checkbox"/> Algo decepcionadas <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco decepcionadas <input type="checkbox"/> Nada decepcionadas <input type="checkbox"/> No aplicable
38	¿Cómo estás de satisfecho/a con el crecimiento intelectual que has logrado ya en tus estudios universitarios?	<input type="checkbox"/> Muy satisfecho/a <input type="checkbox"/> Algo satisfecho/a <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco satisfecho/a <input type="checkbox"/> Muy insatisfecho/a <input type="checkbox"/> No aplicable
39	Teniendo en cuenta los costes económicos de estudiar en esta Universidad, ¿con qué frecuencia te sientes incapaz de realizar las mismas cosas que otros estudiantes que sí pueden permitírselo?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Muy raramente <input type="checkbox"/> No aplicable
40	¿Cómo de satisfecho/a estás con tu vida social en la Facultad (salir con compañeros y compañeras de clase, participar en actividades complementarias a los estudios, asistir a eventos culturales o deportivos, etc.)?	<input type="checkbox"/> Muy satisfecho/a <input type="checkbox"/> Satisfecho/a <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco satisfecho/a <input type="checkbox"/> Totalmente insatisfecho/a <input type="checkbox"/> No aplicable
41	¿Estás de acuerdo con la opinión de que la cantidad de trabajo que se pide al alumnado durante el curso constituye un indicador de calidad de la Universidad?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
42	Son varias las causas que pueden interferir en la obtención de un título como los sentimientos de incertidumbre para finalizar con éxito los estudios universitarios. ¿Cómo estás tú de seguro/a con la idea de que vas a obtener tu título	<input type="checkbox"/> Muy seguro/a <input type="checkbox"/> Algo seguro/a <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Inseguro/a

	universitario?	<input type="checkbox"/> Muy inseguro/a <input type="checkbox"/> No aplicable/a
43	¿Con qué frecuencia te sientes abrumado/a por el volumen de trabajo que se te exige en tu titulación?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
44	¿Cómo valoras la comunicación de asuntos importantes para el alumnado que se realiza en tu Facultad (normas académicas, requisitos de grado, prácticas, TFG, requisitos individuales, noticias y eventos de la Facultad, actividades extracurriculares, costes de matrícula, ayudas económicas y becas)?	<input type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Muy mal <input type="checkbox"/> No aplicable
45	¿Con qué frecuencias te sientes resentido/a cuando no se hacen las cosas a tu manera?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Pocas veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
46	¿Cuál es tu grado de conexión entre lo que estás estudiando en tu Facultad y tus posibilidades de futuro profesional?	<input type="checkbox"/> Muy bueno <input type="checkbox"/> Bueno <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Malo <input type="checkbox"/> Muy malo <input type="checkbox"/> No aplicable
47	¿Con qué frecuencia faltas a clase por razones distintas a enfermedades o participación en otras actividades académicas?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
48	¿Con qué frecuencia tus interacciones con otros estudiantes han tenido un impacto positivo en tu crecimiento intelectual e interés?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
49	¿Con qué frecuencia te encuentras con tareas que son realmente agradables?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
50	¿Consideras efectivas tus técnicas de estudio?	<input type="checkbox"/> Muy efectivas <input type="checkbox"/> Efectivas <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco efectivas <input type="checkbox"/> Nada de efectivas <input type="checkbox"/> No aplicable

51	¿Cómo valoras tu grado de persistencia por conseguir un título universitario en esta Facultad o en otra?	<input type="checkbox"/> Muy fuerte <input type="checkbox"/> Fuerte <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Débil <input type="checkbox"/> Muy débil <input type="checkbox"/> No aplicable
52	¿Con qué frecuencia te agobias cuando te piden un favor?	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> No aplicable
53	¿Qué grado de preocupación manifiesta la Facultad por tu crecimiento intelectual?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Alguno <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> No aplicable
54	¿Consideras que tienes cosas en común con otros estudiantes?	<input type="checkbox"/> Muchas <input type="checkbox"/> Algunas <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Ningunas <input type="checkbox"/> No aplicable
55	En general ¿cuánto tiempo dedicas al estudio personal cada semana para cada asignatura?	<input type="checkbox"/> Muchas más horas que los créditos que corresponden a cada asignatura <input type="checkbox"/> Algunas horas más que los créditos que corresponden a cada asignatura <input type="checkbox"/> Las mismas horas que los créditos que corresponden a cada asignatura <input type="checkbox"/> Algunas horas menos que los créditos que corresponden a cada asignatura <input type="checkbox"/> Muchas horas menos que los créditos que corresponden a cada asignatura <input type="checkbox"/> No aplicable
56	¿Qué porcentaje de tu presupuesto personal destinas a comprar recursos necesarios para el curso tales como libros, fotocopias, material de prácticas o escritorio u otros materiales?	<input type="checkbox"/> La totalidad <input type="checkbox"/> Más del 50 % <input type="checkbox"/> El 50 % <input type="checkbox"/> Menos del 50 % <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
57	Cuando realizas un examen o entregas un trabajo académico ¿cómo estás de seguro/a de haberlo realizado con éxito?	<input type="checkbox"/> Muy seguro/a <input type="checkbox"/> Algo seguro/a <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Algo inseguro/a <input type="checkbox"/> Muy inseguro/a <input type="checkbox"/> No aplicable
58	¿Hasta qué punto consideras que tu opinión influye en las decisiones que se toman en tu Facultad (tales como la oferta de cursos, normas y reglamentos, y procedimientos de	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco

	registro/administrativos?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
59	Al relacionarnos con otras personas cometemos errores. ¿Con qué frecuencia te disculpas si te das cuenta de que has cometido un error?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
60	¿Cómo te ha influido en tu vida ser estudiante universitario?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
61	¿Con qué frecuencia usas ropa con emblemas de tu Facultad o de la Universidad de Granada?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
62	¿Con qué frecuencia llegas tarde a las clases?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
63	¿Cuánto tiempo inviertes en corregir la redacción y presentación de tus tareas académicas antes de entregarlas?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Alguno <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> No aplicable
64	¿Tienes dudas sobre tu capacidad para tomar apuntes?	<input type="checkbox"/> Muchas dudas <input type="checkbox"/> Algunas dudas <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Pocas dudas <input type="checkbox"/> Ninguna duda <input type="checkbox"/> No aplicable
65	A menudo tus familiares y otras personas importantes para ti tienen unas expectativas poco realistas sobre el aprovechamiento de los estudiantes en la Universidad. ¿Cómo crees tú que estas personas evaluarían tu rendimiento?	<input type="checkbox"/> Muy por encima de sus expectativas <input type="checkbox"/> Por encima de sus expectativas <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Por debajo de sus expectativas <input type="checkbox"/> Muy por debajo de sus expectativas <input type="checkbox"/> No aplicable
66	¿Cómo calificarías la orientación académica de tu Facultad?	<input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Pobre <input type="checkbox"/> Muy pobre <input type="checkbox"/> No aplicable

67	¿Cómo calificarías tu propio nivel de formación para seguir los estudios universitarios?	<input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Pobre <input type="checkbox"/> Muy pobre <input type="checkbox"/> No aplicable
68	¿Cómo consideras la relación entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención de un título universitario?	<input type="checkbox"/> Los beneficios superan ampliamente los costes <input type="checkbox"/> Los beneficios son un tanto mayores que los costes <input type="checkbox"/> Los beneficios y los costes son iguales <input type="checkbox"/> Los costes son un tanto mayores que los beneficios <input type="checkbox"/> Los costes son muy superiores a los beneficios <input type="checkbox"/> No aplicable
69	¿Qué probabilidad existe de que te vuelvas a matricular el curso que viene en esta Facultad?	<input type="checkbox"/> Mucha <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> No aplicable
70	¿Qué probabilidad tienes de conseguir tu titulación en esta Facultad?	<input type="checkbox"/> Mucha <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> No aplicable
71	¿En qué grado los costes de la matrícula influyen en la decisión de matricularte en el próximo curso?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
72	Cuando piensas en las ventajas e inconvenientes de asistir a la Facultad, consideras que...	<input type="checkbox"/> Las ventajas son muy superiores a los inconvenientes <input type="checkbox"/> Las ventajas son algo mayores que los inconvenientes <input type="checkbox"/> Las ventajas e inconvenientes son iguales <input type="checkbox"/> Los inconvenientes superan a las ventajas <input type="checkbox"/> Los inconvenientes son muy superiores a las ventajas <input type="checkbox"/> No aplicable
73	Durante la primera clase muchos docentes presentan a los estudiantes una visión general de la materia. ¿Estas presentaciones han sido fieles a lo que realmente ha sucedido después en clase?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
74	¿En qué grado los docentes te motivan y hacen que te sientas capaz de hacer el trabajo académico con éxito?	<input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> No aplicable

75	¿Cuánto tiempo estás trabajando para costear tu estancia en la Universidad?	<input type="checkbox"/> Trabajo a tiempo completo y simultaneo los estudios <input type="checkbox"/> Dedico media jornada a un trabajo remunerado <input type="checkbox"/> Dedico algunas horas todas las semanas a un trabajo remunerado <input type="checkbox"/> Trabajo ocasionalmente <input type="checkbox"/> No trabajo <input type="checkbox"/> No aplicable
76	En general ¿te ha resultado útil la tutoría con los docentes?	<input type="checkbox"/> Muy útil <input type="checkbox"/> Útil <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco útil <input type="checkbox"/> Nada útil <input type="checkbox"/> No aplicable
77	¿Con qué frecuencia te preocupan diariamente otros problemas personales distintos al estudio?	<input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
78	¿Cuántas personas que trabajan en tu Facultad se preocupan por ti?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> No aplicable
79	¿Cuánto crees que debería considerarse la asistencia a clase en las calificaciones finales?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
80	En relación a las expectativas que tenías antes de comenzar tus estudios en la Universidad, ¿cómo crees que te has implicado en las tareas académicas?	<input type="checkbox"/> Muy por debajo de tus expectativas <input type="checkbox"/> Por debajo de tus expectativas <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Por encima de tus expectativas <input type="checkbox"/> Muy por encima de tus expectativas <input type="checkbox"/> No aplicable
81	¿Consideras que son justas las pruebas y exámenes que realizas en tu Facultad?	<input type="checkbox"/> Muy injustas <input type="checkbox"/> Algo injustas <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Algo justas <input type="checkbox"/> Muy justas <input type="checkbox"/> No aplicable
82	La vida de un estudiante universitario normalmente tiene aspectos positivos y negativos. En este momento de tu vida universitaria, ¿los aspectos positivos superan a los negativos?	<input type="checkbox"/> Los aspectos positivos superan mucho a los negativos <input type="checkbox"/> Los aspectos positivos superan algo a los negativos <input type="checkbox"/> Los aspectos positivos y negativos se igualan <input type="checkbox"/> Los aspectos negativos superan algo a los positivos <input type="checkbox"/> Los aspectos negativos superan mucho a los positivos

		<input type="checkbox"/> No aplicable
83	¿Qué grado de claridad manifiestan los docentes y los programas de estudio en relación a las necesidades que requieres para tener éxito en tus estudios?	<input type="checkbox"/> Mucha <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> No aplicable
84	En un día normal, ¿cuál es tu grado de preocupación por acabar una tarea académica para la que cumple un plazo de entrega?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Alguno <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> No aplicable
85	En relación a las expectativas que tenías al comenzar tus estudios en la Universidad, ¿cómo se ha mantenido el grado de interés que tienes en las clases?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable
86	Teniendo en cuenta la experiencia que ya has tenido, ¿cuál es el grado de confianza que aún mantienes por tu Facultad?	<input type="checkbox"/> Mucha confianza <input type="checkbox"/> Alguna confianza <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poca confianza <input type="checkbox"/> Ninguna confianza <input type="checkbox"/> No aplicable
87	Al enfrentarte a los trabajos de clase, ¿con qué frecuencia te preguntas si podrás hacerlo con éxito?	<input type="checkbox"/> Muy a menudo <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No aplicable
88	En algunas materias se supone que para completar una actividad debes realizar primero una lectura previa a la asistencia a clase, ¿qué probabilidad existe de que realices esa lectura?	<input type="checkbox"/> Mucha <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> No aplicable
89	¿Cómo está siendo el rendimiento en tus estudios en relación a las expectativas de tus familiares y otras personas importantes para ti?	<input type="checkbox"/> Muy por encima de sus expectativas <input type="checkbox"/> Por encima de sus expectativas <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Por debajo de sus expectativas <input type="checkbox"/> Muy por debajo de sus expectativas <input type="checkbox"/> No aplicable
90	Si aumentaran los costes por asistir a tu Facultad, ¿cuánto presupuesto personal representaría el incremento de los costes?	<input type="checkbox"/> La totalidad <input type="checkbox"/> Más del 50 % <input type="checkbox"/> El 50 % <input type="checkbox"/> Menos del 50 % <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> No aplicable

91	¿Cómo te organizas para preparar tus exámenes y tareas académicas?	<input type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Muy mal <input type="checkbox"/> No aplicable
92	Edad	<hr/>

ANEXO 2: GUÍA DE ENTREVISTA

ENTREVISTA
Antecedentes. Nacimiento, dónde, cuándo, a qué se dedican los padres, historia de la familia, hermanos...
Experiencias formativas tempranas. Recuerdos de los primeros días de cole, paso por guardería o Escuela Infantil, recuerdo de maestros y maestras, de actividades... balance de esa experiencia
Paso por la Educación Primaria, colegios, maestros y maestras, recuerdos especiales, autopercepción como alumno/a, calificaciones...
Paso por la Educación Secundaria, institutos, gusto u odio a determinadas materias ¿por qué?, profesores y profesoras, calificaciones, elección de optativas o de tipo de bachillerato ¿por qué?
Experiencias preprofesionales: cuidar niños, recoger fruta, ayudar a los padres, trabajar fines de semana o verano, cualquier tipo de relación con el mundo del trabajo.
Experiencias de colaboración no remunerada: asociaciones juveniles, voluntariados, intereses (deporte, teatro a la música)...
Decisión de entrar en la Universidad ¿cómo, porqué, qué opciones, cómo se toma la decisión, con apoyo familiar o sin apoyo, con apoyo de amigos y amigas o entorno social o sin apoyo?
Otras experiencias previas a la Facultad de Educación universitarias.
Valoración de la entrada en la Facultad. Primeros días, incorporación al grupo...
¿Hay algún cambio en tu situación laboral y personal que haya sucedido en estos años?
- Describir los cambios personales y laborales postabandono
- poder detectar posibles causas del abandono por acontecimientos no académicos
¿Por qué abandonaste?
Cuándo tomaste la decisión?
- Determinar el grado de influencia de diversos factores en la decisión de abandono y consecuentemente determinar la atribución interna, externa, estable, inestable, controlable e incontrolable que hace el sujeto ante “su fracaso académico”.
¿Cómo estudiabas?
¿Qué valoración te merecen tus resultados académicos?
¿Cómo valoras tu experiencia universitaria?
- Describir itinerarios académicos diferenciales (vías de acceso)
- recoger la valoración de la experiencia universitaria en la UGR, en cuanto a satisfacción de las expectativas iniciales, valoración de las ayudas “institucionales”.
- Perfilar situaciones diferenciales en cuanto a la integración académica (asistencia a clase, formas de estudiar, biblioteca,...)
¿En estos años has estudiado algo? Y ¿actualmente?
- Saber qué tipo de estudios han realizado o están realizando

- Cuando lo han hecho o si desean hacerlo algún día
- Si son abandonos universitarios definitivos.
PREGUNTAS CONCRETAS
¿Aproximadamente cuántas horas pasabas en tu Facultad?
¿En qué tipo de residencia vivías?
¿Cuál es el nivel más alto de educación que obtuvo tu madre?
¿Cuántos estudiantes había en tu clase?
¿Recibiste beca de estudios?
¿Qué te influyó más en la decisión de entrar en esta Universidad?
¿Estabas interesado en la discusión que se realizaba en las clases?
¿Cuál es la impresión general que tienes sobre tus antiguos compañeros y compañeras de clase?
¿Cómo es el ánimo y apoyo familiar que recibías para alcanzar la carrera?
¿Con qué frecuencia te olvidabas de realizar las tareas académicas?
¿Hasta qué punto considerabas que estás estudiando en la Facultad más adecuada para ti?
¿En tu vida diaria te preocupabas por disponer de suficiente dinero para ir tirando durante la semana?
¿Confiabas en que ibas a finalizar la carrera?
¿Cuándo estás con compañeros y compañeras desagradables, tú eres cortés con ellos/as?
¿Cómo influía en tu aprendizaje, crecimiento y madurez personal el contacto con tus compañeros y compañeras de clase?
¿Te resulta difícil costearte los gastos que suponían tus estudios universitarios?
¿Cómo estás en este momento de dispuesto/a a realizar una actividad académica que se te proponga para las próximas 24 horas?
¿Qué grado de compromiso tienes para obtener una titulación universitaria en esta o en otra Facultad?
¿Cuánta presión tienes cuando tienes que cumplir los plazos de las tareas académicas?
¿Cómo estás de satisfecho/a con la orientación académica que se te da en esta Facultad?
¿Generalmente entiendes las preguntas que los profesores realizan en clase?
¿Con qué frecuencia entregas los trabajos fuera de plazo?
¿Cuántas veces has pensado en dejar los estudios que sigues en esta Facultad (por matricularte en otra Facultad, por salir al mundo laboral o por otras razones)?
¿Con qué frecuencia lees los materiales optativos recomendados en las asignaturas?
En general ¿cómo es tu relación con el profesorado, alumnado y otro personal de la Facultad?
¿Cómo te estás preparando los exámenes?
¿Con qué frecuencia consideras que los demás tienen más suerte que tú?
¿Cómo de decepcionadas se sentirán las personas más significativas para ti si abandonas los estudios?
¿Cómo estás de satisfecho/a con el crecimiento intelectual que has logrado ya en tus estudios universitarios?

Teniendo en cuenta los costes económicos de estudiar en esta Universidad, ¿con qué frecuencia te sientes incapaz de realizar las mismas cosas que otros estudiantes que sí pueden permitírselo?
¿Cómo de satisfecho/a estás con tu vida social en la Facultad (salir con compañeros y compañeras de clase, participar en actividades complementarias a los estudios, asistir a eventos culturales o deportivos, etc.)?
¿Estás de acuerdo con la opinión de que la cantidad de trabajo que se pide al alumnado durante el curso constituye un indicador de calidad de la Universidad?
Son varias las causas que pueden interferir en la obtención de un título como los sentimientos de incertidumbre para finalizar con éxito los estudios universitarios. ¿Cómo estás tú de seguro/a con la idea de que vas a obtener tu título universitario?
¿Con qué frecuencia te sientes abrumado/a por el volumen de trabajo que se te exige en tu titulación?
¿Cómo valoras la comunicación de asuntos importantes para el alumnado que se realiza en tu Facultad (normas académicas, requisitos de grado, prácticas, TFG, requisitos individuales, noticias y eventos de la Facultad, actividades extracurriculares, costes de matrícula, ayudas económicas y becas)?
¿Con qué frecuencias te sientes resentido/a cuando no se hacen las cosas a tu manera?
¿Cuál es tu grado de conexión entre lo que estás estudiando en tu Facultad y tus posibilidades de futuro profesional?
¿Con qué frecuencia faltas a clase por razones distintas a enfermedades o participación en otras actividades académicas?
¿Con qué frecuencia tus interacciones con otros estudiantes han tenido un impacto positivo en tu crecimiento intelectual e interés?
¿Con qué frecuencia te encuentras con tareas que son realmente agradables?
¿Consideras efectivas tus técnicas de estudio?
¿Cómo valoras tu grado de persistencia por conseguir un título universitario en esta Facultad o en otra?
¿Con qué frecuencia te agobias cuando te piden un favor?
¿Qué grado de preocupación manifiesta la Facultad por tu crecimiento intelectual?
¿Consideras que tienes cosas en común con otros estudiantes?
En general ¿cuánto tiempo dedicas al estudio personal cada semana para cada asignatura?
¿Qué porcentaje de tu presupuesto personal destinas a comprar recursos necesarios para el curso tales como libros, fotocopias, material de prácticas o escritorio u otros materiales?
Cuando realizas un examen o entregas un trabajo académico ¿cómo estás de seguro/a de haberlo realizado con éxito?
¿Hasta qué punto consideras que tu opinión influye en las decisiones que se toman en tu Facultad (tales como la oferta de cursos, normas y reglamentos, y procedimientos de registro/administrativos)?
Al relacionarnos con otras personas cometemos errores. ¿Con qué frecuencia te disculpas si te das cuenta de que has cometido un error?
¿Cómo te ha influido en tu vida ser estudiante universitario?

¿Con qué frecuencia usas ropa con emblemas de tu Facultad o de la Universidad de Granada?
¿Con qué frecuencia llegas tarde a las clases?
¿Cuánto tiempo inviertes en corregir la redacción y presentación de tus tareas académicas antes de entregarlas?
¿Tienes dudas sobre tu capacidad para tomar apuntes?
A menudo tus familiares y otras personas importantes para ti tienen unas expectativas poco realistas sobre el aprovechamiento de los estudiantes en la Universidad. ¿Cómo crees tú que estas personas evaluarían tu rendimiento?
¿Cómo calificarías la orientación académica de tu Facultad?
¿Cómo calificarías tu propio nivel de formación para seguir los estudios universitarios?
¿Cómo consideras la relación entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención de un título universitario?
¿Qué probabilidad existe de que te vuelvas a matricular el curso que viene en esta Facultad?
¿Qué probabilidad tienes de conseguir tu titulación en esta Facultad?
¿En qué grado los costes de la matrícula influyen en la decisión de matricularte en el próximo curso?
Cuando piensas en las ventajas e inconvenientes de asistir a la Facultad, consideras que...
Durante la primera clase muchos docentes presentan a los estudiantes una visión general de la materia. ¿Estas presentaciones han sido fieles a lo que realmente ha sucedido después en clase?
¿En qué grado los docentes te motivan y hacen que te sientas capaz de hacer el trabajo académico con éxito?
¿Cuánto tiempo estás trabajando para costear tu estancia en la Universidad?
En general ¿te ha resultado útil la tutoría con los docentes?
¿Con qué frecuencia te preocupan diariamente otros problemas personales distintos al estudio?
¿Cuántas personas que trabajan en tu Facultad se preocupan por ti?
¿Cuánto crees que debería considerarse la asistencia a clase en las calificaciones finales?
En relación a las expectativas que tenías antes de comenzar tus estudios en la Universidad, ¿cómo crees que te has implicado en las tareas académicas?
¿Consideras que son justas las pruebas y exámenes que realizas en tu Facultad?
La vida de un estudiante universitario normalmente tiene aspectos positivos y negativos. En este momento de tu vida universitaria, ¿los aspectos positivos superan a los negativos?
¿Qué grado de claridad manifiestan los docentes y los programas de estudio en relación a las necesidades que requieres para tener éxito en tus estudios?
En un día normal, ¿cuál es tu grado de preocupación por acabar una tarea académica para la que cumple un plazo de entrega?
En relación a las expectativas que tenías al comenzar tus estudios en la Universidad, ¿cómo se ha mantenido el grado de interés que tienes en las clases?

Teniendo en cuenta la experiencia que ya has tenido, ¿cuál es el grado de confianza que aún mantienes por tu Facultad?

Al enfrentarte a los trabajos de clase, ¿con qué frecuencia te preguntas si podrás hacerlo con éxito?

En algunas materias se supone que para completar una actividad debes realizar primero una lectura previa a la asistencia a clase, ¿qué probabilidad existe de que realices esa lectura?

¿Cómo está siendo el rendimiento en tus estudios en relación a las expectativas de tus familiares y otras personas importantes para ti?

Si aumentaran los costes por asistir a tu Facultad, ¿cuánto presupuesto personal representaría el incremento de los costes?

¿Cómo te organizas para preparar tus exámenes y tareas académicas?

ANEXO 3: INSTRUMENTO DE CATEGORIZACIÓN

1. Antecedentes.

Antecedentes son aquellas experiencias que el estudiante ha tenido a través de la profesión de los padres como reflejo de la necesidad de tener cualificación para ejercer un trabajo hasta cómo el nivel de estudios de los padres ha podido influir en la regularidad académica del estudiante

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
VIV	Vivir UGR	El estudiante vive en Granada	“nací en Granada pero vivíamos en Padul. Después nos venimos aquí y después me fui a Granada, pero vivir vivir aquí. En Durcal se está bien porque está a 15 minutos de Granada y la Universidad está cerca”
ORI	Origen UGR	El estudiante ha nacido en el área de influencia de la Universidad de Granada	“Nací en Granada...” “desde entonces vivimos en Padul” (Iris)
VMA	Vivir UMA	El estudiante vive en un pueblo de Murcia	“Nací en 1995, vivo un pueblo de Murcia. Nací en Murcia capital” “Ir a Murcia tardo unos 15 o 20 minutos” (Ana)
VUJ	Vivir UJ	El estudiante vive en Granada	“soy María de Úbeda que es pertenece a Jaén” (María)
PPN	Padres profesión no cualificada	Los padres desempeñan un trabajo de baja cualificación	“Pues mi padre ahora está en el paro pero siempre ha sido albañil, en la construcción vamos y mi

			<p>madre en el Carrefour, en la selección de panadería. Ella lleva 20 años trabajando allí” “Yo la veo bien pero trabaja mucho, está cansadilla creo yo. El trabajo en el Carrefour le gusta pero al final del día la veo cansada” (Iris)</p>
BVA	Baja vocación académica del padre	Al padre nunca le ha gustado estudiar	<p>“Mi padre no estudió. Yo creo que mi padre no terminó la EGB. Para mí que no llegó a terminarla. Se quedaría por la mitad. Mi padre se salió porque no le gustaba estudiar. Y mi madre se quedó embarazada con 16 años se tuvo que salir de la escuela para ponerse a estudiar. Aun así, a él nunca le gustaba estudiar ni ir a la escuela. Nunca se pone a leer, se nota que no le gusta” (Iris)</p>
PAFP	Padre abandona estudios de FP	El padre abandona los estudios de Formación Profesional de Grado Medio	<p>“Si salió, creo que empezó con FPGM, creo que era lo era en ese momento estaba estudiando pero no llegó porque fue cuando llegué yo. Empezó a trabajar y vio que le daba dinero y ya no quiso estudiar más. Él</p>

			<p>vería que era una manera de buscar un trabajo y coger dinero para su casa”</p> <p>“Claro, mi padre le hubiera gustado estudiar algo, seguro. Al día de hoy le hubiera gustado terminar algún título, aunque sea una FP de grado medio”</p> <p>(Iris)</p>
AME	Arrepentimiento de la madre por abandonar los estudios	La madre se arrepiente del abandono temprano de los estudios porque le permitiría promocionar un el puesto laboral	<p>“ahora dice que tendría que poder ir para atrás y que se pondría a estudiar. Dejar los estudios para ella ha sido una de las cosas que le ha dolido, sobre todo después de ver que podría mejorar su trabajo con estudios y trabajar menos y cobrar mejor”</p> <p>(Iris)</p>
ESM	La madre no finaliza la EGB	La madre no ha completado la Educación Básica	<p>“Si, la EGB. Pero creo que no la terminó”</p> <p>(Iris)</p>
PEA	Pareja estable antes de comenzar la carrera	El estudiante opina que la relación de pareja no influye en la decisión de abandonar	<p>“si, hace tiempo. Cuando dejé la carrera ya llevaba tiempo con él”</p> <p>“...nos veíamos los fines de semana. Él es mayor que yo. Yo estudiaba de lunes a viernes”</p> <p>“artesanía. Hace muebles artesanos. No es carpintero, es más bien como muebles que hace con muchas</p>

			piezas...más bien artesano” “no, él vive ahí en un pueblo de al lado” “... no me ha influido porque él está en sus temas y yo en los míos” (Iris)
COU	COU es el nivel más alto de educación de su madre	La madre finaliza los estudios de COU	“y mi madre después del bachiller” “Algo de COU, terminó y no continuó con estudiando” (Ángela)
OTU	Obtener titulación universitaria es relevante para los padres	Los padres le otorgan importancia a que tenga una titulación universitaria	“si, para ellos estudiar una carrera es beneficioso, es que hay que hacerla si o si” “También aunque mi madre hace más hincapié en estudiar una carrera y estudiar y estudiar” (Ángela)
AMP	Apoyo de la maestra de Educación Primaria ante el abandono	El estudiante recibe el apoyo de la maestra de Educación Primaria por la decisión de cambiar de Universidad	“Ella dice que no pasa nada, que peor hubiera sido si dejara la carrera para siempre. Me gustó que lo dijera, después de tanto tiempo esa maestra era buena” (Ángela)
NEX	El Nivel de estudios de la madre es de Formación Profesional de Grado Medio	La madre del estudiante finaliza los estudios de Formación Profesional de Grado Medio de la especialidad Auxiliar de enfermería	“mi madre y tía hicieron fp de auxiliar de enfermería, sencillo y trabajando que está” (Laura)
NEB	El Nivel de estudios del padre	El padre del estudiante	“y mi padre un nivel de

	es de Bachillerato	finaliza los estudios de Bachillerato	bachillerato” (Laura)
MPC	Madre profesión cualificada	La madre desempeña un trabajo cualificado	“Mi madre es enfermera del hospital civil que es de Murcia capital” (Ana)
PCU	Padre profesión cualificada	El padre desempeñó un trabajo cualificado	“y mi padre era médico. Se puede decir que mis padres han tenidos estudios universitarios” (Ana)
MPN	Madre profesión no cualificada	La madre desempeña un trabajo no cualificado	“mi madre vive también del campo y somos de mirar el dinero que entrar en la casa” (María)
PPC	Padre profesión no cualificada	El padre desempeña un trabajo no cualificado	“mi padre vive del campo...” (María)
NSA	No sucede acontecimiento personal o familiar que influya en la decisión de abandonar	La alumna no se ha visto influenciada por ningún acontecimiento personal o familiar para tomar la decisión de abandonar	“No ha sucedido nada, es la misma situación personal y familiar” “Yo pienso que no. Siempre he sabido separar esas cosas” (Iris)

2. Asesoramiento Académico.

Asesoramiento Académico son las valoraciones que el estudiante ha tenido sobre los servicios de orientación psicopedagógica y personal de Administración y Servicios de la Facultad, y cómo ha influido en el alumno la calidad de la orientación e información acerca de los estudios que realiza. Además de la valoración de las medidas que ofrece la Facultad para paliar el abandono.

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
NOP	Nula orientación psicopedagógica en la Facultad	La estudiante comenta que él no recibe ningún tipo de orientación psicopedagógica durante su periodo académico universitario	“puede ser, tampoco la busqué. A lo mejor me hubiera venido bien. Es que aguanté tanto que llegué a un punto que exploté. Ni solución ni nada, que no quería ir. Pero si me hubieran asesorado al principio del todo pues a lo mejor si hubiera cambiado” (Iris)
MFO	La Facultad debe ofrecer servicios de orientación	El estudiante recomienda que la Facultad debería ofrecer servicios de orientación	“Pues más orientación porque yo cuando por ejemplo fui a darme de baja... a mí no me preguntaron, ni hicieron por convencerme para continuar o saber por qué había sido. A mí me dieron un papel, lo rellené, lo firme y listo. En el papel había un cuadro que te ponía: Explica brevemente las

			causas por la que dejas la titulación. Yo vi la Facultad bien, a la hora del aprendizaje es bueno por lo menos con la mayoría de los profesores con los que yo he estado. Yo diría que sería tener algo de asesoramiento en casos como los míos” (Iris)
VPF	Valoración positiva del personal de servicios de la Facultad	El personal de servicios de la Facultad era cordial con los estudiantes	“Me gustaba la Facultad. No estaba en un sitio malo. La gente no era borde sino más bien servicial” “Los que trabajaban allí haciendo papeles administrativos eran amables” (Iris)
VNG	Valoración negativa de la gestión del personal de administración de la Facultad	El estudiante opina que hay un escaso personal de administración de la Facultad	“Pues que había mucha gente y muchas colas para todo. Si querías un certificado de algo te tirabas el día entero. Es que hay mucha gente en esa Facultad” (Iris)
FET	Facultad de Educación es la más adecuada para estudiar Educación Social	El estudiante considera que la Facultad es la más adecuada para estudiar la titulación	“Yo creo que si estaba en la Facultad más adecuada para mí pero no supe integrarme o yo que sé” (Iris)
FMI	La Facultad tiene mala comunicación para transmitir asuntos	El estudiante opina que la Facultad no transmite de forma adecuada	“mal en las dos universidades. Recuerdo que en la Facultad era mala en explicar

	importantes	los asuntos importantes que le incumben a los alumnos	requisitos y... un poco a su tema” (Ángela)
FTA	La Facultad tiene mala comunicación para transmitir asuntos importantes	La Facultad no transmite de forma adecuada los asuntos importantes	“tenían muchas deficiencias en informar a los alumnos. Hay personal que dejaba mucho que desear. Vas a preguntar a un Vicedecano y estabas esperando dos horas para hablar con él” (José)
OND	La opinión de los alumnos no influye en las decisiones que se toman en la Facultad	El estudiante opina que la Facultad no tiene en consideración la opinión de los estudiantes	“porque yo pienso que la Facultad busca su interés particular y punto. Si la Facultad mostrase interés pasaría más cuestionarios de opinión, habría más debates, un montón de historias que pasan de ellas. Es más cómodo hacer en beneficio de la Facultad y decir que es un bien para todos” (José)
VPP	Valoración positiva del personal de Administración de la Facultad	El estudiante opina que el personal de servicios de la Facultad era cordial con los estudiantes	“diría que normal, si tienes dudas preguntas y te dicen lo que saben” (Laura)

3. Características Psicoeducativas.

Características Psicoeducativas son las experiencias de satisfacción que tuvo el estudiante con la vida social universitaria y los estudios comenzados en la Facultad.

SES	Satisfacción con Educación Social (Integración Académica)	Al estudiante le gusta la titulación de Educación Social y no se cambiaría por la primera titulación no adjudicada	"...la verdad es que no. A mí me gustaba la carrera. Pero ahora no me veo estudiando Educación Social. Una vez que yo empecé la Educación Social no me cambiaba a Psicología, me gusta la titulación" (Iris)
IVS	Insatisfacción con la vida social universitaria	No está satisfecha con la vida social en la Facultad	"Salí una vez y no estaba a gusto. Yo me sentía que yo ahí no estaba bien. No era mi sitio" "Claro, no estaba como los demás" (Iris)
VPU	Valoración positiva de la experiencia universitaria	El estudiante considera que el paso por la universidad ha sido favorable a nivel personal y académico	"Me ha aportado cosas positivas, sin dudas, si lo miras todo en general ha sido positivo para mí ir a la Universidad" "Personales porque sé que hay cosas que no me van a pasar más y académicas" "Pues... de las personales a que hay que esforzarse en integrarse al

			principio y sentirte a gusto con lo que hace. Si no estás a gusto... es mierda. De las académicas si he aprendido cosas que me gustan. Si es que la carrera si que me gustaba” (Iris)
SEU	Satisfacción con los estudios de Grado de Educación Infantil	El estudiante dice que le gusta la titulación de Grado de Educación Infantil a pesar de estudiar poco	“en el segundo era cuando dejé de ir. En el primero fui más y en segundo menos. Yo sé que en el segundo cuatrimestre estudiaba menos y no hice...quiero decir que no estudié lo suficiente aunque tengo claro que me gustó la carrera en sí misma, a mí me gusta Infantil” (Ángela)
VPE	Valoración positiva de los estudios de Grado de Educación Primaria	El estudiante tiene buena valoración de la titulación de Grado Educación Primaria	“bien. Es una carrera que te lo pasas bien, haciendo los trabajos, es amena. No es fea. Los temarios son fáciles de estudiar porque están muy específicos y la mayoría de profesores te dicen las partes importantes” (José)
SVU	Satisfacción con la vida social universitaria	El estudiante está satisfecho con la vida social en la UGR a pesar de irse a su localidad natal los fines de semana	“como te dije antes es una carrera que es fácil, tengo compañeros que mantengo amistad, nos escribimos por

			<p>whassap pero aproveché poco mi periodo en la universidad. Estuve bien y me relacionaba con todos, era el viejo de la clase. Porque yo creo que influyó el hecho que me iba todos los fines de semana al pueblo con mi novia, eso hace que te relaciones menos o vayas más a lo tuyo y quedes menos con el grupo” (José)</p>
PSV	Poca satisfacción con la vida social universitaria	El estudiante opina que no está satisfecho con la vida social en la Facultad	<p>“la vida social en la Facultad era escasa, me puse nerviosa con la enfermedad de mi padre y cambio la actitud, me refiero a que me cambió mi forma de ser, pero lo que se dice la vida social era regular” (Laura)</p>
SVP	Satisfacción con la vida personal por ser estudiante universitario	El estudiante opina que le ha influido en su vida personal ser estudiante universitario	<p>“Se vive de otra manera. Está todo hecho, sólo aprobar y listo. Para mi estar en la universidad es una experiencia que merece la pena. Hay experiencias que si no las vives de estudiante no las disfrutas. Eso se nota cuando vengo a mi casa” (Ramón)</p>
SVS	Satisfacción con la vida social universitaria	El estudiante está satisfecha con la vida social en la UGR	<p>“Si, me ha influido bastante ser estudiante en la universidad</p>

			porque las nuevas experiencias de ser independiente permiten adaptarte al ritmo según tus gustos. Entonces tengo más responsabilidad, es así” (Ana)
VNE	Valoración negativa de la experiencia universitaria	El estudiante tiene mala valoración de su experiencia universitaria	“mi experiencia en la uni? sinceramente mala, ahora tengo que ponerme porque el año fue perdido. Anda que...” (María)
EIC	Las experiencias iniciales fueron cambiando de forma leve	El estudiante opina que las experiencias iniciales van cambiando de forma optimista con el paso del tiempo	“al principio no estaba a gusto y fue parejo, cambió poco pero a mejor porque conoces el sitio, los profesores, todo un poco” (Laura)
RDG	Respuesta desagradable ante grosería	El estudiante responde de forma desagradable ante una grosería	“Depende como me pille el día pero si le contestaría enfadada si él me responde con mala leche. Otra cosa no pero carácter tengo” (Iris)
AFD	Agobio cuando le piden un favor que requiera mucha dedicación	El alumno considera que hacer un favor puede agobiarle si necesita mucha dedicación	“si puedo hacerlo no me agobio, a no ser que sea complicado. En una día normal y con trabajos si puede agobiarme porque quita tiempo” (Ángela)
IAG	Indiferente ante una grosería	El estudiante no respondería ante una grosería	“si, porque paso de ellos” (José)
SAF	Se agobia poco	El estudiante	“yo me agobio

	cuando le piden un favor y tiene un margen considerable de tiempo	considera que hacer un favor no provoca agobio si tiene tiempo	poco cuando la otra persona te deja tiempo. Para darte una respuesta te digo que poco porque mi forma de ser es tranquila. Si te pones nervioso te agobias y te saldrá peor” (José)
RCA	Reconocimiento de causas internas en el abandono	El estudiante reconoce que la decisión de abandonar se deben a causas internas como la falta de actitud para integrarse con sus compañeros de clase	“Al principio lo intenté pero tampoco vi a la gente haciendo por integrarme. La gente iba a su bola” (Iris)
CAN	Las causas del abandono se deben a la ruptura con su novio	La estudiante toma la decisión de abandonar porque le afecta la ruptura de su novio	“como dije antes, rompí la relación con mi novio y me afecto personalmente. Estaba totalmente mal porque lo veía todo negro, es que sentí que se había reído de mí. Dejé de estudiar y de ir a clase y voy a continuar con una fp de integración social en Jaén” “rompí con mi novio y empecé a no sentirme a gusto yendo a clase porque no estaba a gusto y yo vi que no. Con las compañeras del piso no había filin y entonces fue cuando empecé a dejar los trabajos y sin terminar, no me gusta hablar de

			<p>eso” “un poco por eso y romper con mi novio fue algo fuerte, muy fuerte y me juntaba en clase pero amigas de verdad no tenía como antes...” “por supuesto que si, algo que me ayude a olvidar y empezar de nuevo. Como te digo pensar en que salió mal Granda y de nuevo o sea pensar y hacer un ciclo con personas nuevas y de otros sitios es...”</p> <p>“...lo dejé con mi novio y me afecto y tuvimos peleas y mal rollo y eso provocó que me pusiera más nerviosa y luego tenía poquísimas ganas de estudiar, tenía ganas de irme a mi casa” (María)</p>
MCA	El maltrato es la causa del abandono universitario	El estudiante abandona los estudios universitarios por las consecuencias del maltrato del ex novio	<p>“porque a raíz con los problemas de acoso de este chico pues no me veía con la capacidad de seguir estudiando. Yo intenté seguir pero mi cabeza estaba pensando en ese problema y no avanzaba” “en que no sabía qué debía hacer ante una situación así. Estaba amargada. No estaba bien conmigo mismo y</p>

			<p>eso me influía para relacionarme con los demás” “en el primer cuatrimestre me llamó un par de veces pero en el segundo cuatrimestre se presentó en Granada varias veces, eso hizo que me hundiera. Este chico habló de mí con otras personas de mi residencia. Eso hizo que no me sintiera segura en Granada. Ya no volví a caminar segura por Granada” “Abandoné porque no me veía con fuerza para estudiar. Iba a clase y mi cabeza estaba en otro sitio. Me encontraba mal por la situación de acoso que estaba y eso me bloqueó para que yo pudiera avanzar en mis estudios. Es una mierda porque te destruye tu autoestima y te bloqueas, te lo juro, es difícil estudiar con tu mente hecha polvo...” (Ana)</p>
MFN	Recibe maltrato físico del exnovio	La estudiante recibe maltrato físico por parte del exnovio	“hace tiempo, lo conocía y salí durante la ESO. En el Bachillerato no estaba con él pero continuaba

			<p>pensando que estábamos juntos. En su cabeza pensaba que seguíamos juntos pero no era así. Por eso tengo mucho lío con las fechas. Él venía a recogerme en la moto y yo no me subía con él en la moto. Yo seguía para adelante pero él se ponía al lado mía caminando. No entendía que ya no estábamos juntos” “a nivel personal y académico. Si yo tenía un examen y no me encontraba bien pues no podía estudiar al 100%. No era capaz de concentrarme. Él me amenazaba pero no podía demostrarlo” (Ana)</p>
AAN	Amenazas de agresión física y psicológica por parte del exnovio	Recibe amenazas de coacción por parte del exnovio	<p>“que él me amenazaba a mí y a mi familia pero yo no podía mostrar lo que él me decía. Este año me he dado cuenta que no me va hacer nada ni a mí ni a mi familia. Fue difícil. Muchas veces tenía que sacar para adelante cuando estaba en la ESO para que mi familia no sospecharas” “para que mi familia no dijera que yo estaba</p>

			<p>suspendiendo pro algo. No quería que se enteraran. Si preguntaban se iban a enterar de lo que pasaba. De esa forma no dije nada. Yo pensaba que él me iba a matar a mí y a mi familia si se enteraba que mi familia supera que él me maltrataba” “yo decía, cuando yo me vaya de Murcia pues el chaval ya tendría que dejarme en paz. Pero no. Me asusté, no me sentía bien conmigo misma. Yo no lo conté a nadie de la residencia universitaria hasta que lo denuncié. Tampoco era una cosa que yo debía contar” “a partir del Bachillerato lo hacía psicológicamente. Y cuando llegué a Granada igual. Me llamaba por teléfono. Para mí este año ha sido bastante raro, he conocido gente nueva, he podido entrar en la carrera que yo quería. Pero por otro lado decía, aún voy a seguir con esta carga en Granada? Y me hacía sentir muy mal. Yo pensaba</p>
--	--	--	---

			que por haberlo conocido a los 12 años tendría que estar toda mi vida bajo su mando. Yo aquí en granada me ha gustado mucho porque en Murcia iba por la calle y tenía miedo. Yo escuchaba una moto y no sabía si podía ser él” (Ana)
JCE	Juicio contra el exnovio	El estudiante tiene un juicio contra el exnovio por maltrato	“hace 2 meses que hemos tenido el juicio. Puse en Granada una orden de alejamiento, fue rapidísimo porque a los 2 días fue el juicio en Murcia. Fue complicado porque se lo tuve que contar a mi madre y a mi hermana que no lo sabían” (Ana)
DFU	La decisión de abandonar le supone frustración	El estudiante opina que la decisión de abandonar le supone frustración	“frustración cuando pensaba en dejar la carrera por los problemas. Creo que hice lo que tenía que hacer, lo pasé fatal, estaba nerviosa porque mis padres les joderían mucho, es así y paso tal cual” (Laura)
DAA	La decisión de abandonar implica un alivio	El estudiante opina que la decisión de abandonar le supone un alivio	“un alivio cuando dejé la carrera pero ahora tengo ganas de aprobar y sacar notas y entonces mi familia estaba

			preocupada porque pensaban que dejaba de estudiar para siempre y ellos miran que estoy mejor que antes” (María)
DAP	La decisión de abandonar implica menos presión aunque se arrepiente de abandonar	El estudiante tiene menos presión cuando abandona aunque lamenta haber abandonado	“yo creo que...al principio me sentí bien porque me quité la presión de ver que no estaba haciendo las cosas que tenía que hacer. Eso me liberó un poco, el ver las cosas que debía hacer y que yo no podía hacer. Ahora me siento peor de no haber solucionarlo antes y poder seguir. Fui gilipollas por dejarla...” (Ana)

4. Compromiso de Obtener Título Universitario.

Compromiso de Obtener Título Universitario es el grado de persistencia que tuvo el estudiante influido por la valoración de los beneficios por continuar en un sistema de recompensas inmediatas, pasando por el apoyo de familiares y de amistades hasta las experiencias docentes universitarias.

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
AAA	Apoyo familiar ante la decisión de abandonar	El estudiante recibe el apoyo familiar cuando toma la decisión de abandonar la titulación universitaria	“... de hecho mis padres tenían mucho interés en que estudiara una carrera. Cuando tomé la decisión de irme tenía miedo por la reacción de mis padres. Dejar la carrera por mis padres fue duro. Ellos tenían ilusión en que yo hiciera carrera. Era la única que parecía que iba hacer carrera. Yo de la Universidad no venía contenta pero el hecho de que yo estaba estudiando una carrera pues eso los animaba. A mí me han insistido que siguiera estudiando Educación Social. Hasta que dije que no. Pero si tuve el apoyo de mis padres” (Iris)
APY	Apoyo familiar constante	La estudiante recibe el apoyo de la familia durante	“Pues el apoyo familiar para seguir con la

		todas las etapas educativas	carrera era bueno. Mis padres querían que siguiera estudiando la carrera. Siempre he tenido el apoyo de mis viejos y eso me ayudó mucho a seguir adelante” “De mi amiga Juani, la que estaba en clase. Mis familia me dijo al principio que aguantara un poco por si cambiaban todo con el tiempo” (Iris)
CDF	Recibe el apoyo familiar	El estudiante recibe el apoyo familiar cuando el alumno decide abandonar	“Yo creo que un poco. Yo tuve el apoyo de mi padre. Mi padre podría haberme dicho: algo enfadado, cambiar su relación conmigo,... mi padre me entendió” “Ha cambiado en que ellos estaban acostumbrados de que yo haya sido tan responsable en mis estudios y ahora como que no lo entienden. Ellos piensan: No me cuadra a mí que no te integres, si fuese otra... Entonces es como que no le cuadra pero mi padre me apoyó” (Iris)
CPD	Consulta a los padres la decisión de abandonar para	El estudiante consulta a los padres para	“Yo quería ver la reacción primero de cómo iban a

	comprobar la reacción que van a tener	observar cómo van a reaccionar ante el abandono universitario	reaccionar si abandonaba... pero bien.” (Iris)
NRA	No reconoce acontecimiento familiar o personal que influya en el abandono	No ha sucedido ningún acontecimiento personal o familiar que le influya en la toma de decisión de abandonar	“No ha sucedido ningún acontecimiento personal ni familiar en este tiempo” (Iris)
NQD	No quiere decepcionar a los padres con la decisión de abandonar la titulación	El alumna no quiere decepcionar a sus padres con la decisión de abandonar la carrera	“No, porque yo intentaba integrarme para seguir haciendo la carrera. Dejé pasar el tiempo, no decía nada a mis padres ni nada. Pensaba que quizás podría cambiar la cosa. Yo no quería decepcionar a mis padres pero bueno” (Iris)
PVP	El padre valora poco los nuevos estudios matriculados de FPGS	El padre considera que podría continuar con la carrera porque los estudios de FPGS son muy básicos	“Mi padre dice que yo podría hacer más que una FP, él se refiere a que yo podía terminar la carrera” “Si, aunque me apoya en lo vaya hacer” (Iris)
PHC	Los padres y su hermano aconsejan que cambie de Universidad	Sus padres y hermano le aconsejan continuar los estudios universitarios en la Universidad de Jaén	“mis padres me dijeron que si estudiaba era en Jaén, no Granada. Fui sincera y dije que sabía que me había equivocado y quería volver” “a finales del segundo trimestre terminé y me sentí mal porque sabía que no sacaba todas y pagarme

			<p>estar en Granda... y hablé con ellos y con mi hermano... si Jaén, pero... no en Granada”</p> <p>“porque antes de acabar me quité y mi padre dijo que si quería estudiar era en Jaén. Jaén porque mi hermano está allí y así me controla. Si no me voy a Jaén mi padre no me paga para estudiar”</p> <p>“salía de fiesta y dejaba todo para después y claro después..., iba poco, y la carrera tampoco me llamó la atención, ahora sí y no la dejo”</p> <p>(Ángela)</p>
RAP	Recibe apoyo de los padres y amigos para estudiar en la UGR	El estudiante recibe el apoyo de los padres y su hermano para estudiar una titulación universitaria	<p>“mis padres se ilusionaron porque pensaban que podía compaginar estudios y trabajo. En los estudios siempre mis padres me han dado un empujón y han dicho: tú para adelante y ya se verá” “a ellos les da igual. Un colega me dijo que me viniera a Granada porque había mucha marcha, y estudiar una carrera es una experiencia que puede ser positiva”</p> <p>(José)</p>
RMC	Recomendación de la madre por	La madre aconseja que deber	“ella sí, mi madre está diciendo que

	continuar con los estudios	continuar con los estudios universitarios	no deje los estudios que luego eso nota. Pero es que yo no quiero estudiar ahora y entonces pues eso” “Pues a mi madre sí, mi madre dice que si volviera atrás pues estudiaría. Es que sin estudios pues les cuesta algunas cosillas” “Mi vieja dice que así tendría un trabajo mejor” (Ramón)
RHE	Recomendación del hermano para continuar con los estudios universitarios	El hermano aconseja continuar con los estudios universitarios	“Pues mi hermano me dice que haga lo que quiera, que ya veré yo que hago. Por lo menos me dice que intente un poco por si luego me gusta... Él tampoco estudió... mucho, mi hermana parece otra cosa, ella sí parece más aplicada” (Ramón)
ACP	Los padres apoyan la continuidad de los estudios universitarios	El estudiante recibe el apoyo personal y financiero para que continúe con los estudios universitarios excepto si es un título Formativo de Formación Profesional	“Que ahora no, después... puede que sí o puede que no. Tienen ganas de que estudie carrera” “ Me ayudan a estudiar pero si no es carrera no” “para una FPGS no me dan dinero” (Ramón)
AEP	Arropada por la gente del pueblo ante la enfermedad de su	El estudiante ha recibido el apoyo del pueblo por la situación familiar	“Porque la gente sabía la situación de mi casa. Ayudaban a mi

	padre		madre diciéndole que no pasaba nada, que nosotras éramos muy buenas. Nunca me han sacado la enfermedad de mi padre para insultarme o hacerme daño” (Ana)
AFM	Recibe el apoyo familiar ante el maltrato	La familia apoya al estudiante por la situación de maltrato	<p>“si, ahora si. Le conté a mi madre que le puse una orden de alejamiento a este chico y ella me preguntó qué había pasado. Le conté que me pego, me maltrato física y psicológicamente. Ella leyó la denuncia y se enteró de cosas a través de la denuncia. Yo no quería contarle detalles a mi madre”</p> <p>“él era muy fino porque me pegaba en la espalda, piernas porque así no se veía. Entonces eso hacía que no se pudiera ver. Él tenía buena relación con mi familia. Recuerdo que él abrazaba a mi hermana y me miraba con una cara como diciendo que si no hacía lo que quería le podía pasar algo. A mí eso me mataba porque me hacía mucho</p>

			<p>daño. Como te he comentado antes, eso de ir caminando por la calle en Granada tranquilo me ha venido bien. Hacía tiempo que no había tenido esa sensación”</p> <p>(Ana)</p>
BGP	Bajo grado de persistencia	El estudiante valora con un dos el grado de persistencia por continuar con los estudios universitarios en una escala del 1 al 5	<p>“Pues bajo. Al principio hice por integrarme pero luego no porque la cosa no iba ni para adelante ni para atrás. A la hora de estudiar hice lo mínimo para aprobar”</p> <p>“Un... 2”</p> <p>(Iris)</p>
VPT	Valoración positiva de su situación personal tras el abandono	Tras abandonar los estudios universitarios mejora su autoestima al considerar que se necesita estar integrado en clase para obtener rendimiento académico”	<p>“Si, he vuelto a ser yo misma. Fue como que descansé. Al ir a secretaría y darme de baja sentí un descanso. Me encontré con mi amiga esta que estaba también en la carrera y me dijo que me veía de otra manera”</p> <p>“Después salía un viernes y era la de siempre. Además, es una carrera muy de grupo. Se hacen la mayoría de los trabajos en grupo. Si no estabas integrada pues como que no”</p> <p>“ahora mismo positivo porque dejar la carrera ha sido bueno. Estaba</p>

			amargada” (Iris)
VFP	Valora de forma positiva la decisión de abandonar	El estudiante valora con un 3 (siendo 1 insatisfecho y 6 satisfecho) el cambio personal que ha experimentado tras el abandono	“un 3, valoraría con un el cambio personal cuando dejé la carrera”
VDA	Vergüenza disminuida después de abandonar	El estudiante reduce la vergüenza después de abandonar la Universidad de Granada	“si algo no me parece justo si lo digo, antes me callaba, me reprimía aún más. Ahora si no me parece bien te lo digo, sin tanta vergüenza como antes” (Ángela)
NCT	No se plantea un cambio de título antes de decidir abandonar la UGR	En ningún momento el estudiante se plantear iniciar otros nuevos estudios universitarios	“estaba tan mal y no sabría decirte, yo que... Sabía que tenía que terminarla en Granada o en Jaén, tenía claro que otra desde cero no comenzaba. La término de una manera u otra” (Ángela)
MSS	Considera la posibilidad de abandonar a mitad del segundo semestre	La estudiante piensa en abandonar los estudios universitarios en el primer semestre pero toma la decisión en el segundo semestre	“En el segundo cuatrimestre lo tenía más claro porque ya iba poco a clase y lo notaba” “No estuve a gusto ni en el primer cuatrimestre ni en el segundo. De setenta alumnos que estábamos pues me hablaba con dos o tres. Luego los veías a todos y se llevaban bien, todos salen,

			<p>ves las fotos en el Facebook e Instagram que salen todos juntos. Y yo no estaba en ninguno de esos sitios. Es que no me sentía a gusto” “sobre todo en el segundo cuatrimestre. Yo sabía que cuatro años así como estaba no la iba a sacar. Iba a estar cuatro años mal, sin beca y sin ganas de ir a clase.” “Si, seguiría estudiando si me gustara aunque no tuviera beca” (Iris)</p>
AMS	Abandona los estudios universitarios a mediados del segundo semestre	El estudiante abandona los estudios universitarios a principios del segundo semestre	<p>“en el segundo cuatrimestre del primer curso. Psicológicamente estaba mal, las fuerzas se me acabaron, por eso la dejé” (Ana)</p>
DAF	Decide abandonar a finales del segundo semestre	El estudiante toma la decisión de abandonar la UGR a finales del segundo semestre	<p>“al terminar el segundo cuatrimestre, antes de que terminase. La situación se complicó y llevaba algún tiempo barajando la posibilidad y... la decisión fue esa y al día de hoy puedo decir que me he puesto las pilas con la misma carrera” (Ángela)</p>
CTS	Confía en finalizar la titulación hasta	El estudiante opina que durante	<p>“Al principio sí” “...en el segundo</p>

	el segundo semestre	el primer semestre la alumna confía en que finalizará con éxito sus estudios universitarios	ya sabía que no iba a terminarla. Principalmente los dos primeros meses me creía que si, luego ya no. Después empiezas a decir: me está costando, no me íntegro y puf” “Pues pensé en sacarme lo que pueda pero tampoco...sabía que quería irme si o si.” “Al principio si me interesaba pero en el segundo cuatrimestre poco. Más bien nada” (Iris)
DFC	Desconfía en finalizar la carrera en el segundo semestre en la UGR por no poder compaginar un trabajo remunerado y los estudios universitarios	A finales del segundo semestre el estudiante duda que continúe estudiando por la posibilidad de conseguir un trabajo remunerado	“al principio pensé en terminar y prepararme las oposiciones. Cuando les di el currículum y me llamaron... después sabía que no terminaba” (José)
DPF	Desconfía en la posibilidad de finalizar la carrera a partir del segundo semestre en la UGR	A finales del segundo semestre el alumno duda que pueda aprobar todas las asignaturas	“en el último del segundo cuatrimestre sabía que era difícil, la realidad es la que hay y asumes lo que te va a venir” (Ángela)
DSS	Durante el segundo semestre se hubiera cambiado a Formación Profesional de Grado Superior	El estudiante se hubiera cambiado a una titulación de Formación Profesional	“de carrera no pero sí me hubiera cambiado en segundo cuatrimestre a FPGS de Integración. Hubiera aprovechado el tiempo de otra

			forma, más rentable haciendo cursos... mil historias.” (Laura)
DFP	Desconfianza en finalizar la carrera en el primer semestre	La estudiante opina que desde el primer mes que asiste a clase reconoce que no le gusta la titulación	“no, sabía que no terminaba. Al mes o así sabía que no era mi carrera. Si vas al cine y ves una película que no te gusta desde el principio...esto es lo mismo” (Ramón)
DPO	Durante el primer semestre se hubiera cambiado a otra titulación de la UGR	El estudiante opina que durante el primer semestre se hubiera cambiado a otra titulación universitaria más motivadora	“ahora mismo no sé qué decir, depende. Creo que sí me hubiera cambiado de carrera en el primer cuatrimestre. Luego me gustó y no era fea pero no me atraía” (Ramón)
AMG	Arrepentimiento de matricularse en la titulación universitaria comenzada	El estudiante no se volvería en la misma titulación universitaria	“pues sí, creo que sí me equivoqué en matricularme en la carrera, todo el mundo se equivoca y yo creo que me equivoqué” “Podría estudiar otra carrera pero no la misma porque no me atrae y en Granada no creo porque la nota de corte es alta” (Ramón)
CRD	Compañeros reconsideran la decisión de abandonar por la salida laboral estable	El estudiante tiene compañeros que en algún momento han pensado en abandonar	“muchos seguían porque si apruebas las oposiciones es un trabajo bueno. El trabajo es una cosa que es difícil

			pero muy difícil encontrar y con esta carrera puedes” (Ramón)
DAO	La dificultad de aprobar las oposiciones influye en la decisión de abandonar	Para el estudiante aprobar las oposiciones es una meta difícil de superar	“con fuerza sí. Echándole años y preparándote. Es la única manera de aprobar unas oposiciones de maestro. El primer año es difícil porque vas perdió. Tienes que invertir mucho dinero en academias y preparadores si quieres se maestro” (José)
CPI	Medita en los beneficios de abandonar si se incorpora al mundo laboral	El estudiante piensa con frecuencia los beneficios de abandonar la carrera para incorporarse al mundo laboral	“al saber que tenía posibilidades de trabajar me desmotivé con la carrera. Yo estaba bien hasta que eché el currículum y existía la posibilidad de que me llamarán para trabajar. Muchas veces pensabas en qué hacer si me llaman, si dejaba la carrera después sabía que era difícil que me reenganchara otra vez, fue duro y lo pasaba mal porque están inseguro” (José)
AMC	Alta motivación en clase generada por el profesor de Sociología	El estudiante opina que la metodología del profesor de Sociología hace que sea la asignatura más	“Se llamaba Luis. Me gustó mucho ese profesor. Por la manera de enseñar” “Pero me gustaba la manera de

		motivadora para estudiar	<p>explicar. Te hacía reflexionar un montón. No eran de los que explican un tema según el proyector sino que te hacía reflexionar”</p> <p>“Nos mandaba un texto y luego tenías que desarrollar una serie de puntos relacionados con una reflexión. No era la típica reflexión entre líneas. Tenías que hacer una reflexión siguiendo unos puntos. Era difícil pero te ayudaba a cuestionarse las cosas”</p> <p>“Pues que explicaba las cosas tantas veces hacía falta”</p> <p>“No era el típico que decía: Hay que seguir porque en el programa nos queda más temario y en este mes tenemos que ver este tema”</p> <p>(Iris)</p>
MDM	La metodología docente puede motivar o desmotivar al estudio	El estudiante prefiere estudiar las asignaturas con una metodología dinámica	<p>“Yo siempre he sido una niña que cuando me pongo estudio. Pero en la carrera no”</p> <p>“Si, algunas asignaturas si estudiaba. La mayoría eran de psicología. Había una asignatura... creo que era Psicología del Desarrollo o algo</p>

		<p>así. La profesora de esa asignatura ponía muchos ejemplos. Los ejemplos que ponía eran cotidianos. Ella no ponía ejemplos de libro y tan teóricos. Estudiaba las dos de psicología. Había otra que se llamaba Julia”</p> <p>“Ella daba didáctica, aunque la asignatura era Teoría y Práctica de la Educación Social. Me gustó como daba las clases”</p> <p>“Pues que eran todo dinámicas. De teoría tenías un libro y lectura: La didáctica de la Educación Social. La profesora te hacía un examen tipo test. Luego en el cuatrimestre era todo el rato pensar cómo hacer el trabajo, reunirte todo el día con tus compañeros,... Es verdad que las dinámicas estuvieron muy bien”</p> <p>“Había otro profesor que se llamaba Pablo que viste muy juvenil. Este profe era muy dinámico, pero la verdad es que a este no vi sus clase enteras porque empecé a no ir a la Facultad”</p>
--	--	---

			(Iris)
ANC	Admite la necesidad de cambiar de actitud si vuelve a la UGR	El estudiante cambiaría la actitud si retoma los estudios universitarios	<p>“Puede ser, claro. Una vez que he vivido esta experiencia mala pues supongo que intentaría tomármelo de otra manera para que no me pasara igual”</p> <p>(Iris)</p>
SFC	Las salidas de fiesta continuas y la falta de motivación causan el abandono universitario	La alumna abandona la titulación para cambiarse a otra universidad debido a las salidas nocturnas y la falta de motivación	<p>“abandoné la carrera porque empecé a salir y las clases no me motivaban. Ir a clase y... si no te gusta pues empiezas a no ir y a faltar. Después me cambié a Jaén para seguir con la“en primer cuatrimestre iba y en segundo menos, si al terminar dije...para perder el tiempo... y mis padres lo vieron y dijeron que pagarme los estudios para nada que no volvería a pasar Luego fui a Jaén y allí estoy, salgo bastante menos”</p> <p>“ es más pequeño, no hay fiesta, más... pequeño, como un pueblo grande”</p> <p>“el pachangueo, pop, lo que se pueda bailar. A todo el mundo le debe gustar la musiquita, mover el esqueleto y si</p>

			<p>vives en Granada ni te cuento.”</p> <p>“todos los fines de semana me gusta, ya en Granada salía mucho. En Jaén menos porque hay menos fiesta pero en Granada salía un montón de veces, yo y todas”</p> <p>carrera”</p> <p>(Ángela)</p>
EFM	<p>La enfermedad de un familiar y la falta de motivación son causa del abandono</p>	<p>El estudiante toma la decisión de abandonar bajo la preocupación de un familiar enfermo y la falta de motivación por estudiar la titulación</p>	<p>“decidí abandonar la carrera a causa de estar un poco incomoda tanto en el ambiente universitario como conmigo misma”</p> <p>“La enfermedad de mi padre afectó a la decisión y... abandoné. Con los años puede que vuelva”</p> <p>“decidí abandonar la carrera porque no quería continuar, estaba incomoda por la enfermedad de un familiar y abandoné. Estuve desmotivada y sin ganas porque me notaba un poco incomoda por lo que pasaba en la carrera y por problemas personales. La enfermedad de mi familia me afectó”</p> <p>“si, un familiar se puso enfermo y me afectó a nivel personal, mi padre, y se encuentra mejor. Como te dije antes</p>

			me puse más nerviosa y más triste” (Laura)
DGJ	Los docentes de la UGR y UJ motivan igual	Los profesores de la UGR motivan igual que los profesores de la UJ	“que dan su clase como plana, ¿Entiendes? Que no hacen experiencias nuevas, es como si continuas con el bachiller y en la universidad es... no estudiar y listo sino enseñar a explicar. En Jaén pasa igual, exactamente igual” (Ángela)
MMC	Más motivación por conseguir el título universitario y prepararse las oposiciones desde que estudia en la Universidad de Jaén	El estudiante está más motivada para continuar los estudios universitarios y prepararse las oposiciones de Educación Infantil	“mi hermano terminaba, él terminó pero yo aquí estoy bien, no está la fiesta de allí pero él ya terminó aquí. Ahora estudio, cuando termine me apunto una académica y a estudiar oposiciones” (Ángela)
MDN	La motivación de los docentes depende del número de alumnos en clase	El estudiante considera que los profesores motivan en función del número de alumnos	“Algunos desmotivaban y otros explicaban bien. Yo pienso que influye el número de alumnos” “porque explicar para veinte es distinto a explicar para cincuenta, se escucha más ruido, necesitas más tiempo para explicar el temario. Yo creo que es más difícil

			explicar en la universidad que en FP” (José)
EDD	Experiencia desagradable con una docente que valora un trabajo con poca calificación	El estudiante piensa que debería tener más nota en un trabajo de clase	“en la entrega de notas de los trabajos, la de Psicología puso un 7, y de verdad te lo digo, el trabajo estaba para un 8 como mínimo. Se lo dije y se enfadó bastante, se le fue la pinza” (Laura)
BMD	Baja motivación de los docentes	El estudiante opina que los profesores motivan poco excepto tres	“ Sólo 3 profesores motivaban, el resto regular, cada uno puede gustarle la manera de enseñar de un profesor, a mí me motivaba bastante regular” (Laura)
MTP	Metodología tradicional de algunos profesores de la Universidad	El estudiante opina que la metodología de algunas asignaturas suscita poco interés	“Pues explicaba con diapositivas y tú tenías que estudiarte los apuntes y darle un trabajo en grupo. Lo mismo que en Psicología, el mismo rollo” (Ramón)
FMC	Falta de motivación académica como causa de abandono	La falta de motivación por la titulación universitaria hace que el alumno no continúe con los estudios universitarios	“porque no es una carrera que me sentía bien estudiándola. A mí me molaba más las otras dos, la de Turismo y Derecho” “no tenía motivación” (Ramón)
EDW	Experiencia docente positiva con un alumna con Síndrome de Down	El estudiante tiene una buena experiencia educativa con una compañera con	“se notaba que le caía bien. Éramos pocos en clase. Al ser instituto pequeño hacía que

		<p>Síndrome de Down</p>	<p>los profesores fueran cercanos. Al ser más pequeño es como si fuera tu colegio, hay más cercanía con los profesores. Por ejemplo, en el instituto hay una chica que es Síndrome de Down y nos juntábamos con ella, es más, algunas veces vamos a su casa y nos quedamos con ellos charlando. La relación con minusvalía y con los otros niños en ese colegio había buena relación. Nunca he visto mala relación. En el recreo los niños con minusvalía jugaban con nosotros como si fueran otro más. Eso hizo que de pequeños tratáramos a esos niños como otros más. Incluso los profesores ponía interés, todos los profesores, no había ninguno que pasara del tema. Se le daba relevancia a eso” “por ejemplo, ellos tenían su profesor de Especial pero si íbamos de excursión ellos venía igual y se integraban exactamente igual. Es una cosa que después cuando creces se</p>
--	--	-------------------------	--

			<p>mantiene y ves la integración de otra manera, como más práctica. No sólo un único día o en cosas determinadas. Es como que todos los días forman parte de nuestro grupo. Recuerdo que esa chica con Síndrome de Down su padre era profesor de la universidad, y mi profesora de Lengua había sido alumna de su padre. Quizás por eso la profesora de Lengua se implicaba aún más” (Ana)</p>
MAJ	Mejora del autoestima después de la sentencia judicial favorable	El estudiante incrementa el autoestima después de ganar el juicio	<p>“si, estoy mucho más tranquila. Siempre le he dicho a alguien que me acompañar hasta la puerta de mi casa y ahora voy hasta mi casa sola. Ese tipo de cosas me hace sentirme más tranquila y segura” “Durante el bachiller lo llevaba más o menos pero cuando fui a Granada no podía estar como en Murcia. Es decir, sin salir y estando encerrada. Pensé que tenía que cambiar de dinámicas y disfrutar lo que antes no había</p>

			<p>disfrutado. El simple hecho de caminar sola era como ser un poco libre. Me sentía libre”</p> <p>“una distancia de 500 metros durante 2 años. No lo he visto desde el juicio que hace dos meses que pasó”</p> <p>(Ana)</p>
VPL	Valoración positiva de los docentes	Los profesores que impartieron las asignaturas de primer curso obtienen buena valoración académica por parte del estudiante	<p>“Había de todo. Había unos muy buenos y otros que no. Pero en general los profesores eran buenos”</p> <p>“de 0 a 10 yo puntuaría la calidad de los profesores un... 7,5”</p> <p>“Pues había mucha diferencia, es decir, había profesores buenos y otros que eran peores. No todos los profesores eran parejos. Me refiero a que no se parecían. Algunos profesores seguían el temario a raja tabla y otros eran más dinámicos y te motivaban más. A lo mejor había una profe que te enviaba un trabajo y luego no se lo leía despacio, viendo qué cosas había cometido. En una asignatura que la daba...Inma, pues tuve que hacer una</p>

			entrevista. Hice una entrevista a una educadora. Antes de hacer una entrevista debería habernos explicado cómo se hace una entrevista, cómo se estructura, y cosas así. Me escogí sólo una asignatura de segundo que la daba un profesor que no explicaba nada. Éste traía expertos a que dieran charlas pero él no explicó nada. Había mucha diferencia de unos profesores y otros” (Iris)
NNE	No tiene ninguna experiencia negativa con docentes de la Universidad	El estudiante no tiene ningún tipo de experiencia o negativa con ninguno de los profesores de la carrera durante la UGR	“experiencias diría que no he tenido porque no soy de meterme en problemas con los profesores, lo único... que entregaba los trabajos tarde y regular” (Ángela)
RNG	Relación nula con los profesores de la UGR	El alumno tiene poca relación con los profesores de la titulación	“inexistente, como te dije antes, de vista lo conozco pero de pedirle o preguntarle así directamente... nada, no hace falta” (Laura)
RCP	Relación cordial con los profesores	El estudiante tiene una relación cordial con los profesores	“Mi relación con los profesores era una relación normal. Otros les hacían la pelotilla

			preguntando dudas que no tenían para que el profesor viera que tenía interés” (Ana)
AAR	Decisión de retomar la titulación en algún momento	La alumna tiene dudas si al terminar el CFGS puede retomar la titulación universitaria que abandonó.	“No, porque no sé qué puede pasar. A lo mejor más adelante cambio de opinión o no. Entonces no voy a decir... pues no. Pero a lo mejor sí. No lo sé.” “Otra nueva no, si acaso seguiría con Educación Social. Las asignaturas me gustan o sea la carrera pero no llegué a integrarme” “Ahora mismo no. Hoy te diría que no. Igualmente más adelante desconozco lo que podría pasar. Pero hoy no volvería a estudiar la carrera. Si es que la carrera en vez de darme me ha quitado” (Iris)
CUC	Se cambia a otra Universidad pero continúa estudiando la misma carrera	El estudiante se cambia de la UGR a la Universidad de Jaén para seguir estudiando el grado de Educación Infantil	“en Jaén, llevo dos años. Cambié de Granada a Jaén con Infantil. Un cambio de aires nunca viene mal” “Después de darme de baja en Granada, fui con mi padre a Jaén y me matriculé en el Grado que comencé. Antes me di de baja en Granada. Sólo me quedan 2 años”

			(Ángela)
VPD	Valoración positiva de la decisión de continuar la carrera en otra Universidad	El estudiante valora de forma positiva el cambio a otra Universalidad	“Sigo estudiando así que...perdí un año y ya está, tampoco he matado a nadie, quizá ahora me venga bien porque estudio más y puedo sacar nota, puede que el cambio sea para bien y no de otra forma” “estudio Primaria en Jaén, ahora estoy estudiando en la Facultad de Educación de la Universidad de Jaén, es una ciudad más tranquila” (Ángela)
DRT	Decisión de retomar la titulación a largo plazo y alternando con un trabajo laboral - Abandono universitario no definitivo	Actualmente el estudiante no volverá a continuar los estudios aunque dentro de unos años se planteará continuar con la misma titulación	“es un abandono no definitivo en cuanto a que tengo intención de volver y mismo a retomar estos estudios cuando tengo un trabajo y mi situación mejore en todos los sentidos. Trabajar de tatuadora o alguna cosa y volver a estudiar...seguir, alguna me convalidaran y si” “...quizás algún día puede que siga la carrera porque quiero ser tatuadora pero puede que vuelva con el tiempo” (Laura)
ABT	Arrepentimiento por abandonar la	El estudiante se arrepiente de	“Después si porque ya me

	titulación universitaria	abandonar los estudios universitarios	estaba quitando un peso de encima. Empecé a no tener presión” “ahora me arrepiento porque es un curso perdido, a mi madre le va a costar otra vez el dinero y eso me hace sentirme muy mal” “si mucho. Hubiera tomado cualquier otra medida antes de abandonar la carrera pero eso no sucedió así. No me relacionaba en clase, si alguien me decía algo yo contestaba pero no hablaba. Yo no decía nada, estaba callada. Me relacionaba muy poco” (Ana)
PRT	Piensa en retomar los estudios de la titulación que abandonó	El estudiante piensa continuar los estudios abandonados en la UGR	X No, sigue siendo la misma “... seguir con la carrera y terminarla en Granada. Entonces tengo las ideas muy claras y voy a terminar la carrera para ser maestra” “en este tiempo que he dejado los estudios me siento mal. No trabajo y a nivel personal me sentía mal porque tenía el problema que te comenté sobre el maltrato. Ahora me veo con fuerza para seguir estudiando...” (Ana)

VMM	Volverá a matricularse en la misma titulación UGR	El estudiante continuará los estudios de E. Primaria en la UGR	“tengo ganas de ponerme con Primaria y tener mi título. Es que en serio, quiero ser maestra y a mi gente también se volverían locos si saco la carrera” (Ana)
CFC	Confía en finalizar la carrera	El estudiante considera que finalizará con éxito los estudios universitarios	“... y aún mantengo esa sensación. Creo que voy a terminar la carrera y a ser maestra. Me gustaría ser maestra y verme de maestra” (Ana)
NRE	Actualmente no realiza ningún tipo de estudios	Actualmente el estudiante no realiza ningún tipo de estudios	“tampoco, ahora sólo trabajar. Tengo que trabajar para poder ganar dinero y estudiando se gana cero” (José)
PMF	Próxima matriculación de FPGS en Granada	El estudiante se ha matriculado en un Ciclo Formativo de Grado Superior de Asesoría de Imagen Personal en un instituto de la ciudad de Granada	“Ahora me voy hacer un Grado Superior de Asesoría de Imagen Personal” “Del estilismo de cada persona, por los rasgos” “En el Luis Infante, otra vez para Granada” (Iris)
PCF	En el próximo curso académico comenzará los estudios de Formación Profesional de Grado Superior de Integración en Jaén	En el próximo curso académico el alumno se matriculará en Formación Profesional de Grado Superior de Integración en Jaén	“quiero sentirme bien con todo y empezar de nuevo y olvidar el año que estuve en Granada, es que pasé tan malos ratos...” “Sí que lo hay, he visto un ciclo de integración y me

			hablaron bien y lo voy hacer allí, es que quiero cambiar de aires” “integración, con ese puedes trabajar en guardería, cuidando niños y... puedes seguir con tu carrera, yo que sé, ya veremos” (María)
ANF	Actualmente no ha finalizado los estudios universitarios	El estudiante le queda un año y medio para finalizar los estudios universitarios	“no, me queda un año y medio para terminar la carrera” (Ángela)
CEU	Conexión entre los estudios universitarios y las posibilidades de futuro profesional	El estudiante considera que existe una conexión entre los planes de estudios universitarios y su posibilidad de futuro profesional	“Yo creo que sí” “Porque había muchas cosas que había muchas dinámicas de todo, unos te hablan del maltrato, otros de drogas, de la escuela,... Yo creo que eso valía porque todo el mundo tiene problemas. Siempre se necesita gente de otras personas. Entonces yo creo que si servía porque es lo que hay en la calle, ¿entiendes?” (Iris)
CFP	Conexión entre los estudios universitarios y las posibilidades de futuro profesional	El estudiante considera que existe conexión entre los planes de estudios universitarios y su posibilidad de futuro profesional	“había conexión, cuando te decían algo interesante podías pensar en cómo lo ibas a desarrollar tu o qué podían intervenir” (Ana)
PEP	Poca conexión	El estudiante	“para contestar a

	entre los estudios universitarios y las prácticas profesionales	considera que existe poca conexión entre la teoría y la práctica aunque opina que debería estar en 3 o 4 de carrera para confirmarlo	esa pregunta tendría que estar en 3 o 4 de carrera. Hasta donde vimos creo que hay poca conexión entre la teoría y práctica, pero es una suposición porque en primero has visto poco” (Laura)
CED	Con frecuencia el estudiante se desplaza al pueblo los fines de semana para estar con su pareja	Los fines de semana se desplaza a su pueblo para estar con su pareja	“casi todos los fines de semana yo me venía al pueblo. Llega el viernes y me venía al pueblo. La novia hay que cuidarla que luego te regaña. Además, estoy a gusto en el pueblo, conozco a la gente, los sitios, estoy cómodo” (José)
ARP	Actualmente reside con su pareja en la localidad natal	El estudiante reside con su pareja en el mismo pueblo	“en Cártama. Los dos. Estamos bien porque los dos somos de aquí. Conocemos el pueblo bastante bien. Es que hemos nacido aquí” (José)
DPC	Durante los estudios de la UGR vive de alquiler en un piso compartido	El estudiante vive en un piso compartido con cuatro personas	“de alquiler. En el piso estábamos cuatro personas, cada uno tenía una habitación y los gastos de luz, comunidad, eran compartidos. El piso estaba viejo pero cerca del centro” (José)
DEV	Durante los estudios vive en la	El estudiante vive en la casa de sus	“vivía en casa de mis padres”

	casa de sus padres	padres cuando estudia en la UGR	(Laura)
AVF	Aspiración por vivir fuera de su localidad natal y estudiar en la Universidad	La estudiante tiene ilusión por vivir fuera de su localidad natal y estudiar en la Universidad	“todos mis amigos están en la universidad. Teníamos ilusión por salir del pueblo y ver cómo sería estudiar en la Universidad. Por Facebook tenemos fotos y comentarios de nuestras universidades” (Ana)
ERU	Durante los estudios vive en una residencia universitaria	El estudiante vive en una residencia universitaria	“vivía en una residencia que está muy cerca de la facultad aunque la residencia está lejos del centro de la ciudad” (Ana)
DFD	Discusiones frecuentes con el padre por la decisión de abandonar	El estudiante discute con frecuencia con su padre por la decisión de abandonar	“muchas discusiones en mi casa, mi padre el que más, se sintió... como engañado y vio que yo le dije que estudiaría otra vez y las sacaría todas” (Ángela)

5. Sugerencias.

Sugerencias son las indicaciones académicas y servicios que el estudiante propuso a la Universidad, Facultad y Alumnado universitario.

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
CUG	Aconseja que la UGR ofrezca Jornadas de integración para la vida universitaria y académica	El estudiante aconseja que la UGR ofrezca Jornadas de integración en la vida universitaria y académica	“Y la Universidad debería poner Jornadas para conocerse entre los compañeros de la clase o algo parecido, aunque sea cinco días” (Iris)
NSO	Necesidad de servicios de orientación universitaria: Consejos para la UGR	Reclama más servicios de orientación universitaria	“Para eso hace falta gente que te asesoren o que te digan dónde hay que ir para que te den papeles con las características de la carrera, métodos de enseñanza, mil historias” (Ramón)
AFG	Aconseja a la Facultad medidas para gestionar alternativas ante posibles casos de abandono	El estudiante aconseja a la Facultad que proponga medidas alternativas para los alumnos que piensen en abandonar los estudios universitarios	“en la Facultad tenían que preocuparse antes de nosotros. Preparar alternativas para gente que dejan la carrera por otros motivos. En mi caso la Facultad tiene un margen de maniobra pequeño porque me voy a trabajar en un puesto de trabajo que yo tenía estudios para trabajar” (José)

AFI	Aconseja a la Facultad intervenir con medidas de orientación para los alumnos que empiecen a suspender varias asignaturas	El estudiante aconseja a la Facultad intervenciones con los alumnos que tienen asignaturas suspensas	“que orienten a los alumnos que tienen varias asignaturas suspensas. Que es el momento cuando la Facultad debería hacer o proponer medidas, acciones,... A mí no me informaron de nada y no se preocuparon por saber las causas, y aún siguen sin preguntarme” (Ángela)
ATD	Aconseja a la Facultad que las clases sean más dinámicas	El estudiante piensa que se concentra mejor en las clases teóricas que son dinámicas y los compañeros de clase piden que las asignaturas fueran más dinámicas	“quién sabe y desde mi punto de vista, me resulta más fácil concentrarme y prestar atención con las clases teóricas más dinámicas. Las clases más dinámicas es importante, todos pedíamos eso, seguro, sin dudar, seguro” (Laura)
AOP	Aconseja hacer las clases más dinámicas y coordinadas, y crear un equipo de orientadores que participen antiguos alumnos que abandonaran	El estudiante aconseja a la Facultad que las asignaturas deben ser más dinámicas y estar mejor coordinadas, crear equipos de asesoramiento formado por antiguos alumnos que han abandonado los estudios universitarios	“lo mismo, hacer las clases más dinámicas y coordinadas todas las asignaturas” “más preocupación por los alumnos que nos vamos. La gente pasa de saber por qué te vas o si vas a volver” “Como dije antes, un administrativo para preguntarnos y aconsejar nosotros a los que dejan la carrera,

			si ellos no hacen nada, lo hacemos nosotros” (Laura)
AFC	Aconseja a la Facultad tratar a los alumnos de una manera más cercana y ofrecer ayuda	El estudiante opina que la Facultad debe ser más cercana con los alumnos y ofrecer ayuda a los alumnos	“que no nos viera la Facultad como alumnos que sólo van a estudiar. Que por ser joven no significa que los problemas se evaporan. Que den ayuda para afrontar problemas o situación que la propia universidad nos pide. Es que tío, la Facultad es muy distante con los alumnos...” (Ana)
AOS	Aconseja a la Facultad ofrecer servicios de apoyo académicos a los alumnos con problemas de rendimiento	El estudiante aconseja que la Facultad deberían prestar un servicio de apoyo a los alumnos con problemas académicos	“alguien que te eche una mano, por ejemplo una ayuda para aprobar los exámenes para quienes tengan un problema y luego unas prácticas de asignaturas adaptadas a nosotros, a los problemas que tengas” (María)
EET	Recomendación de desarrollar más práctica en la titulación universitaria	El estudiante considera que se deben hacer más prácticas durante los estudios de Grado de Educación Social	“la forma que estaba enfocada la carrera, necesitamos más prácticas en la carrera, deberíamos saber actuar y defendernos mejor” (Laura)
ADI	Aconseja que los alumnos deben integrarse con los compañeros al	El estudiante aconseja que sus compañeros deben integrarse	“Pues quizá que se intentaran integrar al principio, tanto

	inicio de las clases	al comienzo de las clases	en el primer cuatrimestre como en el segundo. Yo es que no lo hice” (Iris)
ACE	Aconseja a los compañeros estudiar una titulación con motivación y que tenga salida laboral	El estudiante aconseja a sus compañeros estudiar una titulación universitaria con motivación y con salida laboral	“como ya dije, todas. Matricularte en una carrera que te guste y tenga salidas. Porque para estudiar Magisterio te tiene que gustar enseñar, explicarles a los alumnos, hacer tus materiales y gastar dinero en pagarte preparadores y académicas para aprobar las oposiciones” (José)
ACG	Aconseja a sus compañeros cambiar de grupo si los alumnos no se integran con los compañeros – Consejos a los compañeros	El estudiante aconseja a sus compañeros cambiar de grupo si estás incómodo	“diría que cambiar de grupo si estás incómoda, si alguno te cae mal, no conectas con alguien del grupo... te cambias a otro, conoces gente nueva, conectas mejor con algunas que no conocías” (Laura)
ACM	Aconseja a los compañeros preguntar las dudas en clase, ser menos tímidos y disfrutar de los momentos que surjan	El estudiante aconseja a los alumnos relacionarse con los compañeros de clase	“lo primero es que se junten lo máximo que pudieran en la clase. Que pregunten las dudas en clase, pregunten dudas. Que no sean tímidos en clase, de alguna que sepan disfrutar de los momentos... Estar más

			contenta y estar en un ambiente bueno de amistades” (Ana)
AEF	Aconseja estudiar de forma continua, pedir orientación y estar motivado con la titulación	El estudiante aconseja que los estudiantes estudien de forma continua y estudiar una titulación con motivación	“...por ejemplo aconsejaría estudiar de forma continua, ponerte a buscar un remedio que puedas cambiar. Si tú sigues estudiando en algo que te gusta diría que estudies y luego sentirte bien, tienes que sentirte bien” (María)

6. Decisión de entrar en la Universidad.

Decisión de entrar en la Universidad es la determinación del alumno por entrar en la UGR según las valoraciones de variables que realiza el estudiante desde las basadas en las referencias de los amigos, valoración de la salida laboral y cercanía del domicilio hasta pasar por la titulación adjudicada.

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
SPN	Las salidas profesionales no son consideradas para matricularse en Educación Social	El estudiante Valora sólo las salidas profesionales de la primera titulación elegida pero no adjudicada	“Nunca lo miré la verdad. Una vez que empecé a estudiar si miré las salidas que tenía. La elegí porque me gustaba pero en E. Social no miré las salidas laborales pero en Psicología si las miré” “no miré las salidas” (Iris)
TTU	Tener un título universitario le permite mejor el acceso al mercado laboral	El alumna considera que tener un título universitario te permite obtener un mayor acceso al mercado laboral y a mejores puestos de trabajo	“Si, cuanto más estudios mejor. No es lo mismo poner en el currículum que tienes un Ciclo Superior que un Grado Universitario” “Igual. Yo creo que con la carrera tienes más posibilidades y en mejores sitios” (Iris)
DEG	Decisión de entrar en la UGR por cercanía a su domicilio	El estudiante elige la UGR por la proximidad de la institución a su casa	“Pues que estaba cerca de mi casa, por eso estudié en la Universidad de Granada” (Iris)
EUS	Escoge la UGR porque la ciudad ofrece muchos de	El estudiante escoge la UGR porque la ciudad	“Tenía amigas que estaban en Granada y me

	servicios de ocio	ofrece multitud de servicios de ocio	decían que se estaba bien, había fiesta, buen rollo. Es que Granada para estudiar tiene de todo” (Ángela)
DET	Decisión de entrar en la universidad mientras encuentra trabajo	El estudiante decide estudiar una titulación universitaria mientras encuentra trabajo de administrativo	“no tenía curro y pensé en estudiar mientras salía algo. Luego encontré y dije me piro. Hasta el día de hoy. Yo pensé que estudiar era la mejor manera para seguir conectado con los estudios. Tomé la decisión muy rápido porque lo pensé en cuatro días” (José)
DSL	Decisión de estudiar una titulación universitaria por las salidas laborales	El estudiante decide estudiar una titulación universitaria por las salidas laborales	“planteé escoger los estudios universitarios o hacer una FPGS. Miré los trabajos que podías encontrar con las dos y escogí ir a la universidad” “miré todas, las salidas laborales del FPGS de Integración Social y las de E. Social, Primaria y de Infantil, tenía que asegurarme de que valieran” (Laura)
DEU	Decisión de entrar en la UGR por cercanía y menor gasto económico	El estudiante considera que estudiar una carrera en la UGR es más rentable que en otra Universidad y además puede	“como te dije, miré las carrera y los ciclos de fp, y al revisar los trabajos que puedes realizar escogía ir a la universidad” (Laura)

		conseguir un mejor puesto laboral	
DRA	Decisión de entrar en la UGR por referencias de los amigos	El estudiante valora la opinión favorable que tienen las amigas de la UGR	“quería irme de Murcia y mis amigos también se vinieron a Granada. Conocí a una de mi pueblo que estaba estudiando magisterio en la Universidad de Granada y me hablaba muy bien” (Ana)
ETS	Elección de la titulación -E. Social como segunda adjudicación para matricularse	El estudiante no estudia la primera titulación escogida por la falta de nota de acceso. Se matricula de la segunda titulación escogida	“Fue Psicología. Es verdad que yo quería hacer psicología porque me llamaba más la atención. Pensé que mi bachiller no era el mejor para hacer psicología. Entonces miré Educación Social y me gustó. En sí me gusta la carrera. Había asignaturas que me gustaban de la carrera” “Primero elegí Psicología y después Educación Social. Yo sabía que no iba a entrar en Psicología por que la nota no llegaba” “Pues cuando vinieron a dar la charla sobre las salidas de las titulaciones en segundo de bachiller. Yo me acuerdo que yo quería hacer psicología”

			“Empecé a estudiar el Grado de Educación Social en Granada” (Iris)
EGI	Elección de la titulación de Grado Educación Infantil como segunda adjudicación para matricularse	El estudiante no estudia la primera titulación escogida por falta de nota de acceso y se matricula de la segunda titulación escogida	“Que recuerde ahora... Primaria y después Infantil. Primero pensé Primaria porque parece que estás con niños más grandes” (Ángela)
SPC	Las salidas profesionales son consideradas para matricularse en Grado de Educación Infantil	El estudiante valora la salida laboral del Grado de Educación Infantil	“¿A quién no? Trabajar de maestra... De maestro sales y cobras todos los meses, poco o mucho con trabajo hasta jubilarte. Tú cobras de por vida vaya. Yo empecé Infantil por eso, si consigues plaza aunque sea de interina seguro que eres maestra” (Ángela)
EPQ	Elección de la titulación de Grado de E. Primaria como quinta adjudicación para matricularse	El estudiante se matricula de la quinta titulación adjudicada para estudiar	“primero Administración y dirección de empresas, Económicas en segundo, la tercera creo que Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Trabajo social de cuarta y después Primara. Pero entré tarde” (José)
ETG	Elección de la titulación de Grado Educación Social como primera adjudicación para matricularse	El estudiante se matricula de la primera titulación escogida	“escogí educación social, educación primaria y por ultimo educación infantil. Éstas son las tres primeras

			que me pides” “no, Elegí E. Social como primera opción, me la asignaron y fui a clase” (Laura)
SLM	Las salidas laborales son consideradas para matricularse en Grado Educación Social	El estudiante valora la salida laboral de las titulaciones elegidas	“miré todas, las salidas laborales del FPGS de Integración Social y las de E. Social, Primaria y de Infantil, tenía que asegurarme de que valieran” (Laura)
ETM	Elección de la titulación E. Primaria como tercera adjudicación para matricularse	El estudiante no estudia la primera titulación escogida por falta de nota de acceso. Se matricula de la tercera titulación escogida	“pues Turismo, esa como primera y segundo Derecho que también pedían nota y Primaria” “...creo que a lo mejor puse Psicología antes o después. Pero si, lo pensé así y sucedió todo muy rápido” (Ramón)
ETP	Elección de la titulación de Grado E. Primaria como primera adjudicación para matricularse	Se matricula de la primera titulación escogida	“mis opciones fueron, primero en E. Primaria, segundo E. Social, tercero Trabajo Social, cuarto fue Pedagogía, quinto Sociología y por último historia” “Me matriculé en E. Primaria porque era la que quería hacer. Entré en la última convocatoria pero pude matricularme” “porque quiero ser maestra. Es una carrera que está chula, el temario

			no es complejo y te gusta si te gusta ser maestra. Estoy estudiando lo que yo quiero ser” (Ana)
ETT	Elección de la titulación de Grado de Educación Primaria como tercera adjudicación para matricularse	El estudiante no estudia la primera titulación escogida por la falta de nota de acceso	“primero Psicología, luego Educación Primaria la Bilingüe, después Educación Primaria normal y Derecho, si, o sea en ese orden, si no recuerdo mal” (María)
ANA	Adecuado nivel académico para estudiar en la Universidad	El nivel académico de la alumna era adecuado para tener éxito académico	“Si...estaba acostumbrada a estudiar y a no a lo mejor... A mí me han exigido siempre estudiar mucho. Entonces yo iba acostumbrada a estudiar. Yo notaba que podía con la carrera. A mí no me costaba estudiar” (Iris)
OHC	Opina que hubiera conseguido el título universitario si hubiera continuado con los estudios	El estudiante opina que si hubiera continuado con los estudios universitarios hubiera aprobado la titulación	Aprobé plástica, psicología, sociología, didáctica y bases matemáticas. Si hubiera continuado apruebo todas o casi todas pero me llamarón para trabajar y dejé todo a medias” (José)

7. Experiencias Formativas Preuniversitarios.

Experiencias Formativas Preuniversitarios es el rendimiento académico previo a la universidad del estudiante que incluye apoyos académicos, integración con los compañeros y estudios de Formación Profesional, la ESO y Bachillerato.

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
ASE	Asignaturas suspensas en 2 ESO por la influencia desfavorable de un grupo de alumnos	El estudiante opina que la Influencia desfavorable del grupo de amigos hace que suspenda 5 asignaturas en 2 de la ESO	<p>“...en segundo fue un año feo. Me quedaron 5”</p> <p>“Si, segundo de la ESO”</p> <p>“porque esto de que eres muy influenciado. La gente no estudiaba y yo tampoco. Me dejaba influir”</p> <p>“...pero sólo el primer cuatrimestre, luego ya vi que eso no era bueno. A partir de ahí cambié”</p> <p>“...a me empecé a juntar con otras más estudiosas. Eran las empollonas. Yo dije me pego a las empollonas para que se me pegue algo”</p> <p>(Iris)</p>
MRS	Mejora del rendimiento académico en la ESO a través de la tutoría	El estudiante reconoce el trabajo orientativo de la tutora para colaborar con los padres en la	<p>“También tuvo parte mi tutora de segundo de la ESO”</p> <p>“Si, me estuvo animando, detrás</p>

		mejora del rendimiento académico	mía animando y no me quedaron. En el segundo cuatrimestre no me quedó ninguna. La remonté todas” “Si. Era una tutora buena. Llamó a mis padres...” “Les dijo a mis viejos que si seguía así me iban a seguir quedando. Ella era la que venía y me decía que lo que necesitara... lo que tú necesites vienes y me lo pides. Si no entiendes algo o lo que sea pues me lo dices. Que yo te ayudo. Sé que no eres tonta... me lo decía todo el rato. Y al final me la saqué todas” (Iris)
RAS	Rendimiento académico prominente en la ESO	Buen rendimiento del estudiante durante la ESO para afrontar los estudios de Bachillerato	“pues no me acuerdo mucho, entre bien y notable. En 4º si me puse a estudiar más y saqué buena nota. Creo que tenía sobre un 8 o 9 de media. Teníamos buena base para sacar buenas notas en bachiller” (Iris)
SMB	Suspende Matemáticas durante el Bachillerato	El estudiante no logra aprobar la asignatura de matemáticas durante el bachillerato	“En 1º y 2º de bachiller suspendí matemáticas” “las matemáticas les tomé odio” “es que llegó un punto que no había manera. Fui

			<p>a clases particulares y me gasté lo más grande pero no había manera. Yo no sé si es que me cerré de una manera y no. Pero que no podía”</p> <p>“Puede ser. Sobre todo en segundo de bachiller”</p> <p>“porque dependía más de cada uno pero en segundo de bachiller...”</p> <p>“pues que tampoco el profesor explicaba bien. Yo no me enteraba mucho. Si es que el hablar de matemáticas me pone... te lo juro, me pone nerviosa”</p> <p>(Iris)</p>
NHC	Nunca ha repetido curso	El estudiante no repite ningún curso académico	<p>“No he repetido curso ni en la ESO ni en Bachiller”</p> <p>(Iris)</p>
ACS	Alta calificación en Selectividad	El estudiante obtiene una calificación alta en selectividad a pesar de suspender matemáticas	<p>“Un nueve y pico”</p> <p>“Pues ni buena ni mala. Tenía muchos nervios pero sabía que la sacaba. Saqué una nota baja en matemáticas pero aprobé con nota buena”</p> <p>(Iris)</p>
RBA	Rendimiento académico prominente en el bachillerato	El estudiante opina que el rendimiento académico del bachillerato era bueno a pesar de presentar mayor dificultad	<p>“7, 8. En el bachiller bajé la nota...”</p> <p>“Era más difícil y los profes de otra manera”</p> <p>(Ángela)</p>
DIM	Dificultad para	Al alumno le	<p>“Inglés,</p>

	aprobar las asignaturas de Inglés, Matemáticas y Física en la ESO	cuesta aprobar las asignaturas de inglés, Matemáticas y Física.	Matemáticas, física. Todas estas, una más y otras menos” “Física, en la ESO no la escogí, perdón, me refiero al bachiller. En cuarto la dejé por fin, es difícil física, estaba agobiaba” “no entendía. Gente que le gustaría pero a mí y a mis amigas no nos gustaba por eso. Llegaba y ponía un par de ejemplos pero no sabía luego cómo hacerlo, me refiero que si cambias lo que explica en otro ejemplo...no entendíamos. La mayoría sacaba notas bajillas aunque... ponía buenas notas, las subía si le entregabas los deberes, te subía... 2 puntos más o menos” (Ángela)
MEA	La madre es la encargada de asistir a las tutorías durante los estudios de la ESO	El padre del estudiante nunca asiste a tutoría durante los estudios ESO	“él trabajaba y... mi madre siempre se encargaba, era mi madre la que llevaba las charlas con los profes” “mi madre habló con el de física. Sus explicaciones darían, todo en sana paz” “dijo que me costaba porque la asignatura era difícil y consideraba que

			debía de hacer asignaturas de letras...vamos. Te dije que él era así, no cambiaba, es como si del principio sabía que eras de letras o de ciencias” (Ángela)
ICB	Integración con los compañeros de clase durante el Bachillerato	El estudiante crea más vínculos de amistad durante el Bachillerato	“también, en el bachiller hice más peña porque estábamos más horas y une” “había grupillos y me juntaba con las mismas que ahora. Unas se fueron a un sitio y otros a otro sitio pero en el pueblo nos juntamos para salir de fiesta” (Ángela)
AAB	Apoyo académico a través de una académica en Bachillerato	El estudiante recibe apoyo académico a través de clases particulares en una academia	“por la tarde de martes a jueves para repasar. Las dudas y lo que veía en clase lo repasaba en la academia” “repasábamos Inglés, Lengua, todas en general, volvería a ir, ayuda y algo mejoras” “tendría que haber estudiado más de lo que estudié en Bachiller” (Ángela)
DAI	Dificultad para aprobar las asignaturas de inglés y matemáticas en la ESO	Al alumno le cuesta trabajo superar las asignaturas de inglés y matemáticas	“la de antes, inglés y mates. Porque Mates la encontré difícil pero siempre aprobaba en el examen, para matemáticas tienes que repasar los ejercicios y en

			<p>inglés la profe explicaba con poco sentido, no explicaba bien”</p> <p>“Cuando una persona es joven y maestra.... Debe ser creativa, innovar,... eso lo explicaban en la Facultad, pues ella todo lo contrario, parecía que no tenía ganas de enseñar. Creo, es sólo una opinión, pero no le gustaba dar clase, se notaba que no, que no”</p> <p>“Había mucha gente. En alguna ocasión y hemos dicho... Ella le interesa la política, dinero y política, dedica más tiempo a lo primero que a lo segundo”</p> <p>“explicación mal, no te enterabas. Lo típico, el libro y apuntes, luego aprobaban pero sabíamos cuatro palabras en inglés. Mientras apruebe nos daba igual pero no aprendías. A más de uno en el bachiller... se lo han dicho, que teníamos poca base de inglés” (José)</p>
MAH	La madre apoya al estudiante ante la situación conflictiva con una docente	La madre del estudiante manifiesta su desacuerdo el tipo de metodología utilizada en la clase de Inglés	“Una vez hablaron porque mi madre fue a tutoría y es que no la traga. Ella está metida en su política y la clases que les den.

			Me sentí apoyado por mi madre, es la primera vez que sentí que ella me ayudaba de forma tan clara en cosas del colegio” (José)
EDT	El estudiante dedica poco tiempo a la preparación de las asignaturas durante la ESO	El alumno estudia poco durante los estudios de la ESO	“Que yo recuerde un 5 y 6” “Porque estudiaba lo básico, aprendía para aprobar y poco para aprender. Todos los niños a esa edad les pasan igual. Las notas bajaron un poco pero saqué la ESO que es lo importante” (José)
CBE	Obtiene calificaciones bajas durante la ESO	Durante la etapa de la ESO el estudiante tiene calificaciones bajas porque dedica poco tiempo al estudio	“sacaba bajas notas en la ESO porque me distraía mucho” “porque sólo pensaba en jugar, divertirme, me distraía con facilidad. Estudiaba muy ajustado para aprobar los exámenes, eso te dificulta que saques buenas notas” (José)
ABF	Abandona Bachillerato para matricularse en FPGM	El alumno abandona primero de Bachillerato para matricularse en FPGM	“estudí Ciencias Sociales pero sin terminarlo porque en el primer curso lo dejé” “pronto, para navidades dejé primero de bachiller. Ha sido una decisión dura porque la mayoría

			de mis amigos seguían en bachiller y yo me cambié para estudiar un ciclo formativo de grado medio. Me salió bien porque estaba más animado” “estudí Ciencias Sociales pero sin terminarlo porque en el primer curso lo dejé” (José)
PPB	Los padres se preocupan por el abandono de los estudios de Bachillerato	Los padres se preocupan por la decisión del estudiante de abandonar los estudios de Bachillerato	“quiero dejar el bachiller y meterme en FP de administrativo. Se conformaron cuando dije que quería seguir estudiando. Estudiar bachiller tiene sentido si tienes claro que quieres hacer carrera y tienes que invertir y saber que son años de estudio. Con Administrativo encuentras trabajo antes aunque no llegues a una escala mayor” “cuando dije que era para cambiarse se tranquilizaron. Los dos estaban enfadados. Mi padre quería que hiciera carrera más que mi madre” (José)
SLN	Las salidas laborales y el nivel	El estudiante valora las salidas	“a que ellos piensan que con

	académico exigido en las titulaciones son considerados para matricularse en Formación Profesional de Grado Medio	laborales de tener un título de Formación Profesional o de un título universitario	una carrera el trabajo puede ser mejor, más gratificante, ganas más posicionamiento y con administrativo cobras menos pero conozco gente que tiene carrera y gana casi igual que yo, la diferencia es corta” (José)
NAR	No asiste con regularidad a las clases de Bachillerato	El estudiante falta a clase con regularidad durante el primer curso de Bachillerato	“yo me fugaba las clases porque mis estudios estaban enfocados a otros. Para estudiar amargado es mejor dejarlo. Estuvo mal dejar de ir a clase pero en ese momento fue así y no puedo volver atrás” (José)
ERT	El estudiante realiza varios trabajos remunerados durante el periodo que abandona Bachillerato y se matricula en Formación Profesional	El estudiante comenta que realiza varios trabajos remunerados durante el tiempo que espera matricularse en Formación Profesional	“me puse a trabajar de varios empleos, desde ayudante de mi tío en su tienda hasta participar en la organización de las fiestas de mi pueblo. Cogí un poco de experiencia con estos trabajos, en el trato con las personas aprendes a relacionarte, fue sólo en el tiempo que abandoné Bachiller” (José)
EFP	Estudia Formación Profesional de Grado Medio con motivación	El estudiante se encuentra motivado con las asignaturas del	“bien, muy bien. Me gustaba, era unos estudios que servían para

		ciclo formativo	<p>buscar trabajo y útiles para ponerse a trabajar. Me sentí cómodo estudiando porque era lo que quería, me gusta la economía y gestión y estaba contento”</p> <p>“estudié administración y Gestión, que son dos años y en el último curso tienes unas prácticas. Algunos encontraron trabajo muy pronto. En la clase había muchas mujeres y también era un punto a mi favor, es broma”</p> <p>(José)</p>
MMP	Metodología más práctica en las asignaturas de Formación Profesional	El estudiante opina que la metodología de las asignaturas de Formación Profesional de Grado Medio son más prácticas	<p>“distintos, totalmente distintos. En enseñar y explicar...distintos, es que no es un bachiller que tienes que memorizar fechas y acontecimientos con escasa práctica. Administración es saber contabilidad, tesorería, y cosas de administración. Puedes salir a la calle con capacidad de realizar un trabajo que otro con un título de bachillerato le cuesta más trabajo”</p> <p>(José)</p>

ICL	Integración con los compañeros de clase en la Formación Profesional de Grado Medio	El estudiante estaba integrado con sus compañeros de clase	“luego todos hicimos el Superior. La mayoría estamos trabajando en sectores distintos. Tengo buenos recuerdos de amistades de clase” (José)
PNA	Los padres no asisten a tutoría durante los estudios de Formación Profesional	Los padres del estudiante nunca fueron a tutoría durante los estudios de Formación Profesional de Grado Medio	“no fue necesario porque aprobé todas las asignaturas, tenía otra actitud y eso mis padres vieron que yo estaba más ilusionado” (José)
CBN	Obtiene calificación de bien y notable en Formación Profesional de Grado Medio	El estudiante obtiene calificaciones de bien y notable durante sus estudios de Formación Profesional de Grado Medio	“recuerdo que sacaba 6, 7, notas normales pero aprendí mucho. Había otros que sacaban más y otros menos. Estaba conforme con las notas” (José)
VPP	Valoración positiva de las prácticas de Formación Profesional de Grado Medio	Considera que el periodo de prácticas es importante durante el tiempo de formación	“en un despacho de Arquitectura de mi pueblo” “contabilidad y gestión de gastos, ahí te dabas cuenta que aún estabas verde. Es fundamental hacer las prácticas en una empresa, en la empresa aprendes mucho” “Aquí da igual la nota que obtengas, quería sacar el título y punto. La nota da igual. Cuando vayas a una empresa a realizar

			<p>las prácticas tienes que aprender y tener un mínimo de conocimientos para desenvolverte”</p> <p>“si pero es una empresa pequeña y estaban tres personas y es suficiente. Se movía poca gestión para contratar gente. Cuando estás en una empresa pequeña te gusta porque tienes más margen para poder desarrollar lo que sabes y si te equivocas tienes menos responsabilidad”</p> <p>(José)</p>
EFF	<p>Estudia Formación Profesional de Grado Superior de Administración y Finanzas con el apoyo de los padres</p>	<p>El estudiante se matricula en Formación Profesional de Grado Superior de Administración y Finanzas</p>	<p>“Grado Superior de Administración y Finanzas”</p> <p>“cuando terminé el otro dije...voy a seguir. Ha sido algo instantáneo. Si te gusta tienes que seguir porque aprendes a otro nivel”</p> <p>“la cantidad de temas aumentaron y teníamos más legislación que debías saber aplicarla. Las prácticas que tenías que entregar eran más amplias y difíciles. La gente se piensa que FP es fácil pero están equivocados, el desconocimiento es muy malo”</p>

			<p>“claro, todo lo que sea estudiar te apoyan personalmente y con dinero. Se pusieron contentos y todo... al seguir pues dijeron: mira así es mejor porque un grado superior tiene mayor categoría, estás más preparado para crear una empresa” (José)</p>
CAF	Calificaciones aceptables en Formación Profesional de Grado Superior	El estudiante obtiene calificaciones de notable durante los estudios de Formación Profesional de Grado Superior	<p>“bastante mejor. Recuerdo que sacaba 6, 7, buenas notas” (José)</p>
DAM	Dificultad con las asignatura de Matemáticas y facilidad con las asignaturas que requieren memorizar	El estudiante está motivado por las asignaturas que principalmente requieren memorizar y considera matemáticas la asignatura más compleja	<p>“asignaturas de memorizar como biología, sociales,... tecnología. Y no me gustaban las matemáticas porque a pesar de que eran dinámicas me suponía aprobar con un aprobado” (Laura)</p>
PAP	Los padres asisten poco a la tutoría en la ESO	Los padres van poco a tutoría durante los estudios de la ESO	<p>“algo, poco. Era buena alumna. Yo era buena alumna y a mis padres no les decía lo que pasaba en clase entonces ellos no iban a tutoría” (Laura)</p>
PTM	El profesor de Tecnología es un modelo docente por sus cualidades	El estudiante considera que el profesor de Tecnología es el	<p>“depende como lo mire, me quedo con las ganas de explicar su</p>

		mejor docente que tenido en sus estudios	asignatura y que no eran tan aburridas como las otras. De todos los que he tenido podría el mejor o que tiene más cualidades como maestro” “el profesor de Tecnología, me gustaban sus clases. Eran muy dinámicas y distintas. Era un profesor muy enrollado. Entendías perfectamente sus clases” (Laura)
MIB	Matemáticas e Inglés son las asignaturas más complejas en Bachillerato	El estudiante opina que las matemáticas e inglés son las asignaturas que requieren mayor esfuerzo académico	“Matemáticas e inglés eran las más difíciles, y costaban. Quiero decirte que me costaba aprobarlas. Algunos exámenes suspendían, y tenía los apuntes bien. Nos hacían exámenes de recuperación” (Laura)
BAM	Baja motivación en la asignatura de matemáticas	Al estudiante no le motiva la asignatura de Matemáticas durante los estudios de Bachillerato	“Regular, no me gustan las mates, las matemáticas se dedican horas y hacer ejercicios, practicas mucho con los ejercicios” “era una profesora que mostraba el temario y lo explicaba más o menos bien. No era problema de qué hacía la profesora de matemáticas, sino

			que a mí me suponía dificultad sacarla adelante” (Laura)
SMS	Suspende el examen de Matemáticas en las pruebas de Selectividad	La estudiante no aprueba el examen de Matemáticas en Selectividad	Aun así las matemáticas recuerdo sacar un 3,75, una mierda, esperaba bastante más en matemáticas, estoy seguro que tenía más nota” “estaba con preocupación con algunos exámenes, el de matemáticas. Estrés no tenía, más relajada que otras. Selectividad es así.” (Laura)
RAE	Rendimiento académico escaso durante la ESO	El alumno obtiene calificaciones ajustadas por falta de dedicación al estudio	“en la ESO no eran malas notas, aprobaba ahí a tirones pero aprobaba que es lo principal. Podría sacar más nota pero no lo hice, todos ajustadas” (Ramón)
RCR	Reconocimiento de las causas de repetir Bachillerato	El estudiante reconoce que ausentarse de las clases ha sido el motivo de repetir Bachillerato	“pues que nos saltábamos las clases en bachiller, que pillabas y te ibas de las clase. A lo mejor si no tenía los deberes pillabas y te largabas en ese rato y luego volvías o si no había ganas. Eso era normal...” “Nos tirábamos todo el día haciendo el gandul ahí... todo liado y sin ganas. No tuve ni buena ni mala

			<p>experiencia con ninguno, es que pasaba de todo. Me daba igual” “Unos cuantos íbamos así dejados, un lío. Pasando del tema vaya, me dejé llevar por ellos” “Pues nos saltábamos las clases, pillabas y te ibas de su clase. A lo mejor si no tenía los deberes pillabas y te largabas. Lo hacíamos mucho en primero” “...porque en primero de bachiller repetí y todo” (Ramón)</p>
MRP	Mejora del rendimiento académico a través de la implicación de los padres	La implicación de los padres con la tutora posibilita un mejor rendimiento académico del estudiante	<p>“...el año siguiente mis padres estuvieron encima todo el día mirando si hacía las tareas, iban a hablar con los profesores y luego la cosa cambió. Empecé a estudiar y eso” “Si, estaban pendientes y ayudó” (Ramón)</p>
AAP	Apoyo académico a través de clases particulares	El estudiante recibe clases particulares por una Licenciada en Química	<p>“Si, para las mates pero tampoco así como para... todos los días. Iba los martes y jueves y algún día que dijeras que algo no te sale o algo así...” “No, una de mi pueblo que estudió Química y da clases así a la</p>

			gente y todo eso” (Ramón)
DBS	Durante los estudios de Bachillerato se prepara para aprobar las pruebas de selectividad	La estudiante opina que estudiaba en bachillerato para aprobar las pruebas de selectividad	“Claro, no he tenido yo peleas o malos rollos... es que en el bachiller casi todo era estudiar para la selectividad y no veas... Todo el día haciendo deberes y estudiar para la selectividad” (Ramón)
SAE	Suspende una asignatura en el examen de Selectividad	El alumno suspende sólo una asignatura de en el examen de selectividad	“...es la única que suspendí en selectividad. Tampoco es que sacara mucho más nota en el resto de asignaturas” (Ramón)
TES	En todas las etapas educativas suspende Inglés	El estudiante siempre suspende inglés en todos los etapas educativas	“bueno en 5 de Primaria suspendí inglés. A partir de ahí siempre me ha quedado inglés, en la ESO y Bachillerato” “porque no se me daba bien y porque la dinámicas eran muy planas. Da igual si estás en la ESO o en el Bachillerato, el primer tema es el Presente Simple y las clases mucho escribir pero es mejor saber hablarlo” (Ana)
MAF	Metodología adaptada a la nueva situación familiar-enfermedad del padre	El estudiante recibe una metodología apropiada ante la nueva situación familiar	“me dieron actividades distintas durante ese mes. En el recreo y con actividades complementarias

			<p>tuve que recuperar el tiempo perdido. Eso fue cuando me puse las pilas. A la hora de adaptarme a los contenidos si lo hicieron pero ponerme las actividades más fáciles o perdonarme actividades nunca lo hicieron” “al poco tiempo de morir mi padre se murió mi abuela y empecer a ver las cosas con malos ojos, no tenía ganas de ir al instituto. Estuve un mes sin ir al instituto. Entonces la profesora de Historia y la de Lengua vinieron a mi casa. Me dijeron que por qué no iba a clase y yo les dije que no tenía ánimos para ir al instituto. No tenía ganas de estudiar después de todo lo que había pasado. Me dijeron que si no quería ir a estudiar que no estudiara pero por lo menos que fuera a clase todos los días” “yo me sentaba al final de la clase y me puse al lado de un amigo mío que me daba mucho juego. Estuve yendo al psicólogo del colegio y las</p>
--	--	--	--

			profesoras me decían que si no quería estudiar que no estudiara pero que fuera a clase. Pasó un tiempo y ya me sentía mal por no hacer los deberes y por no estudiar como los demás. Luego me puse a estudiar y me saqué 4 de la ESO. He tenido bastante buenos profesores y compañeros” (Ana)
BRP	Buena relación con las profesoras de Lengua e Historia	El estudiante tiene una relación afable con las profesoras de Lengua e Historia	“claro que sí. La de historia si la veo más a menudo. Cuando nos graduamos de la ESO, después íbamos a ver a nuestros profesores, y a ver a los niños con minusválidos. Y si la veo por la calle la saludo y ella a mí. Es que le teníamos mucho aprecio a nuestro instituto de la ESO. Le tengo cariño mi instituto porque me han tratado muy bien” (Ana)
VPS	Valoración positiva de la orientación psicopedagógica en tercero y cuarto de la ESO	El estudiante valora de forma positiva la orientación psicopedagógica de tercero y cuarto ESO	“en 3 de la ESO me hicieron un test. En 3 tenías que hablar con la orientadora” “también, lo mismo. En tercero y cuarto recibimos orientación. Fue algo positivo

			porque te ayuda a situarte dónde quieres ir y qué es lo mejor que te conviene” (Ana)
EBM	Estudia Bachillerato de Ciencias Sociales por el tipo de asignaturas y por ser el más apropiado para iniciar los estudios de Magisterio	El estudiante estudia el Bachillerato de Ciencias Sociales por el contenido de las asignaturas y por considerar que es el más apropiado para estudiar Magisterio	“el de Ciencias Sociales aunque 4 de la ESO lo hice de ciencias, cogiendo las optativas de ciencias” “mis pensamientos era de ser profesora y me gustaba la rama de sociales como psicopedagogía, sociología, todas esas ramas” (Ana)
DDC	Desplazamiento diario a la ciudad para estudiar el Bachillerato	El estudiante se esfuerza por desplazarse de forma diaria a la ciudad de Granada para asistir a las clases de Bachillerato	“Si, todos los días de lunes a viernes” “Hombre se nota a la hora de madrugar” “Tienes que coger el autobús una hora antes, tarda media hora en llegar y en esos si se nota” (Iris)
CAB	Calificaciones altas en Bachillerato	El estudiante obtiene buenas calificaciones durante los estudios de Bachillerato	“saqué de media un 8. Es una buena nota para ser Bachillerato. Estudiando puedes aprobar gran parte de las asignaturas” (Ana)
SOP	Selectividad es el objetivo prioritario de los profesores de Bachillerato	El estudiante opina que la mayoría de los profesores de Bachillerato tienen como objetivo principal preparar a los alumnos para superar selectividad y eso	“no por la dificultad pero si por la presión. Ya sabía que estaba la selectividad. Todos los profesores hablaban mucho de selectividad y creo que eso no era bueno.

		generaba presión en los alumnos	Primero que nos dejen sacar bachiller y luego nos ponemos con selectividad” (Ana)
RBI	Repite segundo Bachillerato con la asignatura de inglés	El estudiante repite segundo de Bachillerato por suspender la asignatura de inglés	“repetí segundo de bachillerato sólo con la asignatura de inglés. Estuve yendo un año sólo a las clases de inglés” “porque la profesora es mala pero mala. En todos los sentidos, como persona y como profesora peor. Es la más mala de las profesoras que he tenido” (Ana)
EDI	Experiencia docente negativa con la profesora de inglés	La profesora de inglés ignora a la alumna en clase	“es que tuve a una profesora de inglés que se llama Gema y me hacía desprecios en la clase. A mí el inglés se me daba mal pero la profesora no era muy buena. Recuerdo que puso una actividad que era que tú cogías un papel de una caja y en el papel te salía una palabra, por ejemplo casa, tu tenías que decir dónde vives en inglés. Cuando me tocó a mí me dijo la profesora que no, que yo no lo hiciera. Me dijo que como a mí no se me daba bien

			<p>inglés pues que no lo hiciera” “pero ella lo hizo mal. Ella tendría que haberme dejado participar igual que los demás. Si encima que soy vergonzosa llegas delante de todos y dices que no participe pues eso agravó mi incomodidad con ella. Otro desplante que me hizo fue que ella preguntaba uno a uno si teníamos los deberes y cuando llegaba a mí no me decía nada. Ni preguntaba” “yo pensaba que no tenía sentido ir a sus clases. Si ya de por si se me daba mal el inglés pues con este tipo de cosas hizo que me gustara menos” “al principio en la tercera fila pero después de estas cosas me sentía al final de la clase. Esto pasó porque estaba en la tercera fila y al lado mío había un sitio vacío. Un día llega y le dice a un compañero que se siente a mi lado y que yo me vaya atrás. Teniendo en cuenta que había sitio adelante. Eso me dolió mucho. Eso fue la gota que</p>
--	--	--	---

			colmó el vaso. Fue un error por mi parte” (Ana)
PHE	Pierde el hábito de estudiar durante el curso que repite segundo de Bachillerato	Durante el año que repite Bachillerato pierde el hábito de estudiar todos los días	“si, lo perdí. Me costó mucho volver a estudiar. Cuando tuve que estudiar la selectividad me costó mucho, el perder el hábito de estudio lo perdí con repetir” (Ana)
IGB	Mantiene el contacto con el grupo de clase de Bachillerato	La estudiante sigue teniendo contacto con el grupo de clase de Bachillerato	“si, mucho. Al día de hoy sigo teniendo contacto con la gente de Bachillerato. Los amigos de verdad nunca se pierden, puede que los veas menos pero siempre están” (Ana)
SFQ	Suspende Física y Química en la ESO	El estudiante suspende la asignatura de Física y Química	“Pues porque me costaban más, me costaba entenderlas, es que ponte en mi lugar. Matemáticas me costaba menos pero física y química me costó muchísimo, es un horror meterme a estudiar física” “Lo normal, algo podía hacer, a mí no se me daba bien. Es responsabilidad mía, hasta ahí lo asumo, entonces la culpa hay que repartirla y...” “Me costó trabajo esas dos, entonces esas sólo, las

			demás igual que el resto, tirando como se puede y te dejan, pero sólo me queda física y química, además, a todos les cuenta, seguro que a la mita...” (María)
OCS	Obtiene buenas calificaciones en la ESO	El estudiante sacaba buenas notas durante los estudios de la ESO	“yo he sido una niña estudiosa, o sea de un 8 o cerca del 8, siempre me he mantenido en la línea del 8. Si sólo en la universidad ha sido donde he caído y entonces saca notas peores...” (María)
CNB	Calificación notable en Bachillerato	El estudiante obtiene calificaciones próximas al siete	“En el bachiller sacaba de media un 7, esa era mi media” (María)
CNS	Calificación notable en Selectividad a pesar del estrés	El estudiante obtiene en selectividad una calificación de Notable	“yo por ejemplo bien en...siete y pico, siete y si hubiera tenido más tiempo para repasar tendría más puntuación en selectividad” “hasta mi familia se puso nerviosa y eso que tenía preparado los exámenes, entonces aprobé y me fui a Granada...” (María)
EPN	Durante la etapa preuniversitaria no realiza actividad laboral remunerada	El estudiante no realiza ninguna actividad laboral, empresarial o familiar remunerada antes	“...a lo mejor hacía falta que me quedara para cuidar a mis primos por algún motivo pues lo

		de ir a la universidad	que hecho.” “Sí que me gusta. Si son buenos si. Me entretengo con ellos. No me aburro. Ellos también se entretienen. No me cuesta cuidar a niños” “No he trabajado antes de ir a la facultad, ni en empresa ni nada familiar” “por la época de la ESO me acuerdo que mis padres tenían un bar y me decían: Iris mira esto y lo otro. Pero lo que era trabajar no trabajaba. Conozco el mundillo del trabajo de un bar pero no he trabajado” (Iris)
ELR	Experiencia laboral remunerada temporal durante los estudios en la UGR	Durante un mes y medio compagina un trabajo remunerado los fines de semana con los estudios universitarios	“El año pasado trabajé los fines de semana aquí en una especie de Pub algunos fines de semana. También he trabajado de relaciones públicas en Granada” “Algún fin de semana que otro pero nada fijo. Fueron pocos días la verdad, quizás un mes y medio” (Iris)
OAE	Opción abierta a emigrar si es necesario para trabajar	Predisposición del alumno para tener movilidad si encuentra un trabajo que le	“Teniendo en cuenta la economía yo creo que me lo plantearía. Al final

		reconforte	<p>si me iría porque si encuentro un trabajo que me gustase y me diera una oportunidad” “Si encontrara un puesto de trabajo bueno si me iría. Claro que sí.” “Pues por ofrecerme yo que sé. También es porque llevo muchos años aquí. La gente la conozco aquí, entonces no es lo mismo si ahora me voy a otro lado. Es la comodidad de conocerlo y tenerlo todo aquí. Luego a la hora de ofrecerme es un pueblo muy normal, es chico, tiene sus cosas pero tampoco es del otro mundo” “Pues sí, me veo viviendo en el pueblo pero a lo mejor no porque me gustaría viajar y ver cosas nuevas. Pero en un futuro si me gustaría a lo mejor vivir aquí. Puede ser que si me quede” (Iris)</p>
--	--	------------	--

8. Integración Académica.

Integración académica es la afiliación del estudiante en los ambientes formativos de la Facultad, donde se refleja el rendimiento académico universitario del estudiante. Junto con la dedicación y técnicas de estudio forman parte de la capacidad del estudiante de sentirse integrado a nivel curricular.

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
PPR	Los padres perciben que el rendimiento académico universitario puede ser bajo	Los padres perciben que la alumna no tiene un buen rendimiento académico por la poca dedicación y actitud ante los estudios	“Si, me decía que no me veía como en bachiller, estudias menos, estás más en la calle,...Yo no le decía nada. Lo único que le decía es que no tenía tantas cosas que hacer, lo he hecho todo en la facultad y todo eso” “Porque yo siempre he sido una niña que de lunes a viernes siempre me ponía a estudiar. Era mis notas y estudiar y estudiar. Ya en verano me lo pasaba sin hacer nada pero yo durante el año siempre estudiaba mucho. Y en la carrera no lo veía. Yo creo que ellos no se dieron cuenta del todo hasta que se los dije. Y ellos decía: ya decía yo que no estudiabas lo

			mismo. Yo siempre he sido una niña que siempre venía a mi casa a enseñarle las cosas que había hecho en la clase” (Iris)
CCB	Conciencia de las causas de su bajo rendimiento	La estudiante es consciente de que su bajo rendimiento académico se debe, en parte, a su poca dedicación	“Si, eran coherentes. Yo no estudiaba como para tener una nota...” “Claro, yo hice lo mínimo. No la veo difícil porque hice poco y pocas me quedaron” (Iris)
EMR	La enfermedad de la madre no afecta al rendimiento académico	A nivel personal la alumna está afectada por la enfermedad de su madre pero no influye en el rendimiento académico	“afectarme como... me jodió porque no quieres que te pase a ti y te pasa” “al comenzar segundo de bachiller, no afectó a las notas, aprobé todo, al principio estaba jodida pero al ver que era una cosa controlada ya todos estábamos tranquilos” “se puso mala. No me gusta hablar de ese tema, lo siento” “mi madre es diabética y no sabíamos que pasaba, estaba cansada todo el día y cansada de no poder más” (Ángela)
MRA	Mejora el rendimiento académico y las calificaciones en la Universidad de Jaén	El estudiante obtiene mejores calificaciones en la Universidad de Jaén	“no hice nada, luego en Jaén me puse las pilas y saqué todas y con notas altas. No hay mal que por bien no venga”

			<p>“ahora hago mis temas en limpio, lo que explica el profe busco para ampliar el estudio con resúmenes sin hacer esquemas. Estoy más empollona”</p> <p>“En Granada no tenía motivación, sin interés. Ahora en la Uni de Jaén si tengo porque me lo he toma porque me sentí muy mal por el disgusto que les di a mis padres, por eso me puse más responsable con todo con otra filosofía”</p> <p>“mis padres dijeron que tenía que cambiar de aires, en Jaén estaba mi hermano para controlarme. Ahora no me voy de Jaén porque estoy más a gusto y es más cómoda, y mi novio también estudia en Jaén”</p> <p>(Ángela)</p>
BRM	Bajo rendimiento académico en el segundo semestre debido a la situación conflictiva provocada por el maltrato	El estudiante baja el rendimiento académico en el segundo semestre por la situación conflictiva provocada por el maltrato	<p>“en el segundo cuatrimestre bajé mucho porque el chico se puso pesado conmigo, empezó a escribirme todos los días mensajes. Un día me llamó y me dijo que estaba en mi residencia, que fuera a la puerta que él me estaba esperando. Eso hizo que me hundiera más. Eso</p>

			hizo que todo lo bien que yo estaba hizo que cambiara de actitud otra vez, me vine abajo otra vez” (Ana)
DEP	Durante los estudios universitarios estudia poco	Durante los estudios universitarios el estudiante no estudia lo suficiente	“Buenos en la carrera poco. Como dije antes, leo el tema y los apuntes, lo repaso si tengo dudas y me lo aprendo. No es gran cosa, no tenía ganas de estudiar igual que en el bachiller, con esquemas, buscar en internet...” “en el bachiller estaba más aplicado haciendo esquemas, resúmenes, ampliando...más continuo” (Ramón)
BRA	Bajo rendimiento académico durante los estudios universitarios	El estudiante está arrepentido por no obtener buenas notas en algunas asignaturas por su baja dedicación al estudio	“...podría haber tenido más nota, es una de las cosas que más me arrepiento, no haber sacado unas cuentas asignaturas con buenas notas y no presentarme a otras” (María)
PSR	Primer semestre realizaba todas las tareas	Durante el primer semestre el estudiante realiza todas las tareas actividades	“Al principio no me olvidaba pero en el segundo cuatrimestre pasaba un poco. Pero en general siempre hacías las actividades individuales” (Iris)
PDA	Poca dedicación a la elaboración de los trabajos	El estudiante dedica poco tiempo para hacer los trabajos de las	“No, los trabajos que eran optativos si me los dejaba. Hacía lo justo para

		asignaturas, sobre todo las optativas	aprobar, raspando" "Según la asignatura. Había algunas que sólo era el trabajo. Entonces era lo que yo hacía con mis compañeros y luego lo que hacía en mi casa" "2 o 3. A la que más difícil me costaba...le dedicaba más tiempo" (Iris)
ETI	Entrega de trabajos a tiempo	El alumna entrega los trabajos antes de la fecha de finalización	"En su fecha. No lo entregué nunca tarde un trabajo" (Iris)
NTN	El número de trabajos solicitados no constituye con seguridad un índice de calidad	Piensa que la cantidad de trabajos no constituye con seguridad un indicador de calidad en la Universidad	"Yo creo que algo pero no 100%. Algunos profesores se pasan mandando trabajos porque se creen que sólo tienes esa asignatura. Yo creo que la calidad está en las explicaciones que dan y en la utilidad de lo que explican" (Iris)
ETD	Entrega las tareas con poca dedicación	El estudiante no dedica tiempo suficiente para hacer bien los trabajos	"cuanto más tiempo pasaba menos tareas hacía. Estaba con poquísima motivación para hacer los trabajos porque los que hacía me pusieron baja nota, y dije pues lo hago más superficiales y entrego los trabajos como salgan" (Laura)
ETA	Entrega los	El estudiante	"no, entregaba

	trabajos de las asignaturas	entrega todos los trabajos de las asignaturas	todos los trabajos que mandaron, ni un pelo de gandula” (Ana)
CAS	Las causas del abandono se deben a las salidas de fiesta rutinarias, falta de preparación a los examen y la no entrega de los trabajos	Las salidas de fiesta, la poca dedicación a preparar a los exámenes y la no entrega de los trabajos exigidas en las asignaturas provoca que el estudiante abandone la UGR	“salía mucho de fiesta por las noches y no me presentaba a los exámenes. Se acumuló todos los trabajos y exámenes y no podía. Me di de baja antes de terminar el curso pero hice un cambio para irme a la Jaén para seguir con la misma carrera, seguro... acerté en cambiar ” (Ángela)
PTE	Preferencia por ser evaluado con exámenes y no sólo con trabajos	El alumno prefiere ser evaluada a través de exámenes por considerar que puede aprobar con mayor facilidad	“exposición y trabajos, no hizo examen. Eso pasa, que cuando dicen que no hay examen es peor...” “porque es más difícil aprobar. Haces el examen y no necesitas dedicar tiempo en quedar con el grupo, de verdad, el examen es mejor que los trabajillos, es que hay muchos trabajos” (Ángela)
NEE	No entrega la mayoría de los trabajos de las asignaturas porque podrían restar nota	El estudiante no entrega los trabajos de clase	“entregaba pocos trabajos, si entregas un trabajo mal... hasta te baja la nota” (Ángela)
DFT	Disposición a finalizar un trabajo según el tipo de temática	El estudiante realiza los trabajos de clase en función de la	“si me gusta si hacía todo. Las actividades o el trabajo tienen que

		temática	gustarte la temática porque hacer un trabajo para nada... depende de la actividad” (Ángela)
SCP	Sólo cumple los plazos de entrega de las asignaturas que motivan	El estudiante no entrega los trabajos antes de la fecha de finalización excepto las dos asignaturas que le gustan	“Depende de la asignatura, si me gustaba cuidaba de entregar los trabajos en la fecha que dice el profesor” (Ramón)
ATA	Aprende con los trabajos realizados en grupo y apuntes	El estudiante opina que aprende con los trabajos y apuntes de clase	“Por igual, las dos tienen cosas buenas y malas. Igual. Aprendes con los trabajos y con los apuntes que vas cogiendo de la clase y cosas así” (Ramón)
NTS	El número de trabajos solicitados puede constituir un indicador de calidad	El estudiante opina que el número de trabajos puede constituir un indicador de calidad si los trabajos son beneficiosos	“si piden trabajos muy ajustado el alumno aprende menos. Si específicas que el trabajo tiene que llevar muchas partes, hace que puedas aprender y te des cuenta de algunos elementos que te has pasado por alto. En Administrativo aprendí que hay muchos que son diferentes. Aquí igual, un niño travieso no lo enseñas igual que otro normal. En clase no van a estar todos callados, puede que algún grupo pero no todos. Todo influye” (José)
PDU	Poca dedicación a	Dedica poco	“pero los temas no

	los estudios universitarios	tiempo a la preparación de las asignaturas de Grado	eran feos. Podías estudiar el temario porque no era difícil. Estudiaba poco pero no por dificultad. Cuando me dijeron que tenía posibilidades de currar me descuidé con las clases” (José)
AQT	Aprende más con los apuntes que con los trabajos	La estudiante aprende mejor con la elaboración de los trabajos en grupo	“quitaba bastante. Casi siempre era quedar para hacer trabajos, Luego cada uno hace su parte y la junta pero si quita un poco. Es natural, si trabajas con niños tienes que soltarte en eso” (José)
EMT	Dedicación a la elaboración de los trabajos grupales para obtener buenas calificaciones	El estudiante entrega todas los trabajos de grupo con dedicación para obtener buenas calificaciones	“Las del grupo todas, la de libre ninguna. En el segundo cuatrimestre hizo lo mismo. Dedicaba mucho tiempo en hacer los trabajos porque influía la nota del trabajo en la nota de la asignatura” (José)
AMT	Aprende más con los trabajos en grupo	El estudiante aprende mejor con la elaboración de los trabajos en grupo	“más con los trabajos porque es que los apuntes te lo aprendes de memoria y apruebas el examen. Los trabajos dedicas más tiempo y te acuerdas más” (María)
NHL	No hacía las lecturas recomendadas	El alumna no realiza las lecturas recomendados	“Alguno” “Si, pero pocas veces” “Porque no estaba

	por los profesores	por los profesores por falta de motivación	motivada. Yo cuando leía algo de una asignatura me gustaba, lo veía interesante y decía que “wuay” esto o lo otro. Lo que pasa es que a la hora de la verdad no estás motivada y no lo haces” (Iris)
RLR	Realiza las lecturas recomendadas por los profesores	Realiza las lecturas recomendadas	“leía las lecturas para los exámenes por si ayudaban a entender mejor los apuntes” (José)
HUL	Hace algunas lecturas recomendadas por los profesores	El alumno no realiza algunas las lecturas recomendados por los profesores	“algunos veces leía los artículos que nos recomendaba, eran un rollo” (Laura)
NPC	No tiene presión por cumplir los plazos de entrega de los trabajos	El estudiante no tenía presión por los plazos de entrega de los trabajos	“no tenía presión por entregar los trabajos porque la motivación... floja y entregarlos menos” (Laura)
HLR	Hace las lecturas recomendadas por los profesores	El estudiante realiza las lecturas recomendados por los profesores	“Si me leía los apuntes que recomendaban porque eso te orienta un poco y más aún si buscas sacar nota” (Ana)
CET	Capacidad para entregar con éxito los trabajos	El estudiante tiene seguridad en su capacidad para entregar los trabajos con éxito	“... si he preparado el trabajo o me estudio un tema tengo confianza para saber que lo tengo en condiciones” (Ana)
PCP	Presión por cumplir los plazos de entrega de los trabajos	El estudiante tiene presión por cumplir los plazos de entrega de los trabajos	“... siempre entregaba antes de tiempo. Lo hago porque si lo dejo para el final

			me agobio mucho y me pone tensa” (Ana)
TEC	Timidez para exponer en clase	El estudiante es tímida cuando tiene que exponer en clase	“un poco, no me gusta ser el centro de atención” “Callada en clase, tímida en clase. Pero después con mi grupo yo me soltaba pero durante la clase estaba callada. Si alguien tenía que leer en clase no me gustaba hacerlo yo. Estaba claro que yo no iba a ser la voluntaria, eso estaba claro” “yo era vergonzosa, si es hablar con mis amigos o trabajar en una tienda sin que me estén todos mirando...lo hago pero si se quedan mirando me da vergüenza. En la clase pasaba igual, a la hora de exponer me daba vergüenza delante de todos y ellos mirándome” (Ana)
NEV	No le gusta exponer los trabajos por vergüenza	Al estudiante le cuesta trabajo exponer por su su timidez	(Ana)
ESA	Los exámenes son adecuados	El estudiante opina que los exámenes eran justos para poder aprobar las asignaturas	“Si, la verdad es que si. Los exámenes eran apropiados porque si estudiabas aprobabas seguro, no había dificultad...” (Iris)
BVC	Buena valoración de las	El alumna opina que unas	“Bien para el poco interés que

	calificaciones obtenidas en consideración con la baja dedicación al estudio	calificaciones elevadas a pesar del poco tiempo dedicado al estudio	mostré. Estoy contenta porque saqué buenas notas y no dediqué mucho tiempo a estudiar” (Iris)
SSN	En el segundo semestre no se presenta a los exámenes	El estudiante no se presenta a los exámenes de las asignaturas del segundo semestre	“para suspender....al examen tienes que haber estudiado o repasarte algunos resúmenes que te pasen, sino te dan todo resumiendo... te cuesta aprobar. Tomé esa decisión en el segundo cuatrimestre y ya era tarde para ponerte a recoger todo, estudiar y presentarte” (Ángela)
OCA	Obtiene calificaciones de bien y notable en las asignaturas que estudia durante la UGR	El estudiante obtiene calificaciones de bien y notable en aquellas asignaturas que decide estudiar en la UGR	Las asignaturas que me puse a empollar en Granada sacaba un... 6 o 7. Ya te digo que eran las 5 que me gustarán por ser distintas a las otras” (Ángela)
EEA	Estudia para los exámenes de las asignaturas que le gustan	El estudiante se prepara los exámenes de las asignaturas que le gustan	“la asignatura que me gustaba si me preparaba para aprobaba. La de arte era fácil, a mí me gustó y estuvo bien” (Ángela)
EAE	Aprueba cinco asignaturas durante los estudios en la UGR	La estudiante sólo aprueba 5 asignaturas durante todo el curso académico	“diría que 5. Las más fáciles, artística,... todas esas. Como ves son pocas las que aprobé” (Ángela)
VNP	Buena valoración de las notas obtenidas durante los estudios de	El estudiante opina que la dedicación de los miembros del	“bien, no es difícil aprobar. Tienes que estudiar pero también tienes

	Grado Educación Primaria	grupo de trabajo influye en las calificaciones generales del alumnado	que dedicar muchas horas a realizar los trabajos. Si en el grupo hay personas que trabajan mal, la nota del trabajo se nota, por culpa de esa persona” (José)
APS	Aprueba el primer semestre y en el segundo semestre suspende 4 asignaturas	El estudiante aprueba todas las asignaturas del primer semestre y en el segundo semestre le quedan cuatro asignaturas	“bien, el primer cuatrimestre aprobé todas menos una, y esa la aprobé en el examen oficial. Lo que te digo, el segundo cuatrimestre me quedaron 3 o 4” (Laura)
PLE	Prefiere los exámenes de tipo test porque se confunde menos	El estudiante prefiere los exámenes de tipo test porque se confunde menos	“a veces, segura no estoy nunca porque dudo de si me he podido equivocar en el examen al poner o confundir con algún apartado, por eso es mejor tipo test” (Laura)
SBM	Suspende sólo una asignatura en el primer semestre	El estudiante sólo suspende la asignatura de Bases matemáticas en el primer semestre	“aprobé todas las asignaturas menos la de Base matemáticas, esa la suspendí porque el profesor no explicaba bien. Yo creo que ni él se enteraba de sus explicaciones. El tío tenía ganas de terminar pronto” (Ana)
VPN	Valoración positiva de la mayoría de notas obtenidas	El estudiante está satisfecha con las calificaciones de los exámenes y trabajos menos con la nota obtenida en la asignatura de	“Yo creo que buena porque si tengo en cuenta el tiempo que estudiaba y las notas. La asignatura de Matemáticas fue la

		matemáticas	peor porque el profesor no explicaba bien, todos los de la clase decíamos igual, explicando el profesor era una mierda” (Ana)
PPE	Consulta a los docentes las preguntas del examen	El estudiante pregunta a los profesores las posibles preguntas de examen	“preguntaba al profesor, y le preguntaba las cosas que podían caer en el examen. El profesor es el que pone el examen y sabe lo importante, porque si no te estudias un tocho que luego cae otra pregunta y sirve de poco y gastando tiempo” (María)
UMT	Utiliza las mismas técnicas de estudio que en Bachillerato	El estudiante se prepara los exámenes con el mismo procedimiento y técnicas de estudio realizadas en Bachillerato	“Estudiaba por la noche. En copistería dejaban los apuntes y eso lo juntaba con los apuntes que yo había tomado en clase. Las diapositivas que tenía las ampliaba y hacía esquemas. Lo que era estudiar de estudiar siempre lo hacía cuando se acercaba los exámenes. Antes de los exámenes era hacer trabajos en grupo... hacíamos muchos” (Iris)
EST	Estudiaba con antelación para los exámenes	El estudiante estudiaba con suficiente tiempo para los exámenes durante el comienzo del curso	“Al principio estudiaba con tiempo para que no se juntara todo” (Iris)

TTE	Técnicas de estudio eficaces	La estudiante considera que sus técnicas de estudio son eficaces para sacar buenas notas	“Estudiaba con esquemas, con resúmenes que yo hacía, los apuntes que tomaba en clase...” “Yo creo que sí. Siempre me ha ido bien y he sacado buenas notas y todo eso” “También tiene que ver las explicaciones que hacía el profesor. No es lo mismo que te explique una cosa bien que otros que van rápido y no se detienen en ver si lo hemos entendido. Incluso los mejores siempre ponen ejemplos que te ayudan a entender las cosas. Hay otros profesores que no ponen ejemplos y eso hace que te cueste un poco más entender las cosas” (Iris)
CAE	Comparten apuntes y exámenes de otros años académicos	Entre las compañeras se pasan los apuntes y exámenes de otros años	“en el grupo que teníamos nos ayudábamos pasándonos los apuntes y los exámenes de otros años. Eso lo hacen todos. Es que parte de ellas salimos de fiesta por el pueblo, la liábamos parda” (Ángela)
OIP	Organización insuficiente para prepararse los exámenes y trabajos académicos	El estudiante se organiza de forma escasa para hacer frente a las tareas académicas y exámenes	“no organizaba los trabajos. Ahora estudio con más tiempo, te digo de verdad, aquí quiero sacar nota.

			Organizarte para sacar nota...es obligatorio vamos” (Ángela)
EPE	Estudia poco para los exámenes	El estudiante estudia poco porque piensa que sabe las preguntas del examen	“poco” “porque tenía todos los apuntes y las diapositivas. Sabía más o menos qué preguntas podrían poner”
RDW	Resuelve las dudas académicas a través de sus compañeros mediante el whatsapp	El estudiante resuelve sus dudas con los compañeros de clase a través del whatsapp	“preguntaba a los compañeros, entre nosotros nos decíamos las dudas por whatsapp. No preguntaba las dudas de clase, pensaba que en las fotocopias venía todo explicado” (Ángela)
RCW	Resuelve las dudas académicas con los compañeros de clase a través del whatsapp	La estudiante resuelve sus dudas con los compañeros de clase mediante el whatsapp	“en clase preguntas a la gente o por el whatsapp. Si es urgente por el whatsapp. Es la manera más rápida de que alguien te pueda ayudar. Si tienes una duda y la pones en whatsapp también puede haber otra persona con esa misma duda” (José)
OOM	Opina que se organiza mejor que el resto de compañeros cuando realiza un trabajo de clase	El estudiante opina que tiene una mejor organización que sus compañeros de clase para realizar los trabajos académicos	“es una cosa que siempre se notaba” “porque tenía más edad y más organización para planificar los trabajos. Quiero decir que yo con la mitad de tiempo producía más trabajo porque me organizaba mejor.

			El resto del grupo nunca había entregado un trabajo con tanta responsabilidad. Dedicaban mucho tiempo a las portadas” (José)
LSM	Las técnicas de estudio utilizadas consisten en leer, subrayar y memorizar	Las técnicas de estudio utilizadas por el alumno consistían en leer, subrayas y memorizar	“Pues como te he dicho antes, leer, subrayas, y luego memorizar. No hacía más. Estudiar estudiar era de memoria y nada más. No me complicaba mucho” (Ramón)
IDP	Insuficiente dedicación al estudio personal	Dedica poco tiempo a la preparación de las asignaturas	“estudiaba en el último minuto y sólo los temas que entraban en el examen, porque es que era fácil aprobar, los examen estaban para aprobar” (María)
UVT	Utilización de varias técnicas de estudio durante los estudios en la UGR	El estudiante utiliza varias técnicas de estudios para prepararse las asignaturas	“pues tengo una pizarra y me pongo como si estuviera explicando en voz alta. Por eso necesito estudiar sola” “si, y también compraba las fotocopias que el profesor nos daba o dejaba en la copistería” Pedía apuntes a una chica y ella me lo daba. Al final me daba cosa pedirle los apuntes” “yo siempre pillo apuntes, los paso a limpio, hago mis resúmenes y voy subrayando. El

			<p>color amarillo es para lo importante y el verde es para los ejemplos. Muchos profesores nos daban esquemas de los temas. Algunas asignaturas la estudiaba de memoria y otras son de entender el tema” Pedía apuntes a una chica y ella me lo daba. Al final me daba cosa pedirle los apuntes” “yo siempre pillo apuntes, los paso a limpio, hago mis resúmenes y voy subrayando. El color amarillo es para lo importante y el verde es para los ejemplos. Muchos profesores nos daban esquemas de los temas. Algunas asignaturas la estudiaba de memoria y otras son de entender el tema” (Ana)</p>
RDA	Resuelve las dudas académicas a través de los apuntes, consultas en los libros y preguntando en Facebook	El estudiante resuelve las dudas revisando los apuntes y preguntando por Facebook	<p>“que va, si tenía duda pues la resolvía yo misma mirando los apuntes o en la biblioteca. Teníamos un grupo en Facebook para hablar de las asignaturas, preguntarnos a nosotros cosas. Funcionó...” (Ana)</p>

DHF	Dedicación de cinco horas diarias a estar en la Facultad	El estudiante pasa cinco horas diarias en la Facultad	“Pues ahí es muy relativo. Si había hora en medio yo que me quedaba en la Facultad. Los compañeros que vivían en Granda pues se iban y luego volvían. Pero libre libre no tenía horas porque me quedaba siempre con los del grupo para hacer algún trabajo. A veces me quedaba a comer para hacer los trabajos en grupo. Pero que unas...5 horas más o menos si estaba en la Facultad” (Iris)
OPT	Opina que la preparación de los temarios permiten superar el examen con seguridad	El estudiante opina que si se prepara los exámenes los aprueba con total seguridad	“Si, pero en los trabajos aún más. Los exámenes tienes que estudiar más pero si lo planifico bien apruebo seguro” (Iris)
PCH	En la Facultad pasa unas cuatro horas diarias	El estudiante pasa una media de 4 horas diarias	“una pregunta difícil, quizá unas... 4 horas al día, por decirte algo que se acerque” (Ángela)
PIH	En la Facultad pasa unas cinco horas diarias	El estudiante pasa una media de cinco horas diarias	“no me acuerdo. Unas 5 al principio y en el segundo cuatrimestre 4. No recuerdo” (José)
DTH	Dedicación de tres horas diarias a estar en la Facultad	La estudiante pasa tres horas diarias en la Facultad	“pues unas 3 horas diría que estaba dando vueltas por la Facultad” (Ramón)
DSH	Dedicación de seis horas diarias a estar en la	El estudiante pasa una media de seis horas diarias en la	“creo que 6 horas, con el lío de trabajos y

	Facultad	Facultad	prácticas estaba mucho tiempo en la Facultad, parecía mi segunda casa” (Ana)
ACD	Asiste a clase durante el primer semestre	A comienzos del segundo semestre el estudiante empieza ausentarse en la clases	“...si, ya en el segundo cuatrimestre iba poco” “en el primero iba a clase pero en el segundo no. En el primer cuatrimestre iba todos los días. Faltaba poco... sólo faltaba a la de Pepe porque no daba los seminarios. Su hora era libre. Pero en el segundo cuatrimestre iba poco” (Iris)
SSN	En el segundo semestre no se presenta a los exámenes	El estudiante no se presenta a los exámenes de las asignaturas del segundo semestre	“para suspender....al examen tienes que haber estudiado o repasarte algunos resúmenes que te pasen, sino te dan todo resumiendo... te cuesta aprobar. Tomé esa decisión en el segundo cuatrimestre y ya era tarde para ponerte a recoger todo, estudiar y presentarte” (Ángela)
AAG	Asiste asiduamente a las clases del Grado de Educación Primaria	Habitualmente el estudiante asiste a las clases durante los estudios de Grado de Educación Primaria	“generalmente iba a clase porque era como una rutina. Desde FP casi siempre he ido a las clases. En Primaria hay clases que si no vas no pierdes

			apuntes porque puedes encontrar la explicación en las diapositivas” (José)
OAC	La asistencia a clase debe influir en las calificaciones	El estudiante opina que la asistencia debe valorarse como parte de la calificación de una asignatura	“algo debe contar” “porque si no cuenta sería no presencial. Te matriculas en la UNED y es como si estuvieras estudiando en la UGR. La asistencia debería ser obligatoria” (José)
EAC	Escasa asistencia a clase conforme pasa el tiempo	Con el tiempo el estudiante asiste menos a clase	“luego iba menos pero al principio fui más a todas las clase de teoría y prácticas” (Laura)
EED	La estudiante empieza a dejar de asistir a mediado de curso por el bajo estado anímico	A mediados de curso la estudiante empieza a dejar de asistir a las clases porque estaba triste	“Si podía y a mediados de curso fui poquito a las clases. Me sentía triste y de verdad, estaba con pena y no quería ir a las clases” (Laura)
NLT	No llega tarde a las clases	El estudiante no llega tarde a las clases	“no llegaba tarde, llegaba sin ganas pero a tiempo” (Laura)
CAC	Consideración de la asistencia a clase en las calificaciones	El estudiante considera que la asistencia a clase se debe tener en cuenta en las calificaciones	“la asistencia a las clases debería ser un porcentaje, diría que un 15%, algo normal que sirva para la media” (Laura)
CSE	Clase con setenta estudiantes	Las clases estaban compuestas por 70 alumnos aproximadamente.	“Unos 70 alumnos más o menos, había mucha gente en clase, podría haber unos 70 en la clase” (Iris)
CSA	Clase con sesenta alumnos	El estudiante comenta que la	“bastante, 60 aproximadamente.

		clases están compuestas por 60 alumnos	Estaban llenas las clases de alumnos” (Ángela)
CCA	Clase con cincuenta alumnos aproximadamente	La clases están compuestas por cincuenta alumnos	“Yo recuerdo que unos 50, quizá menos pero había mucha gente. No sabría darte un número correcto” (José)
CCE	Clase con cuarenta estudiantes	Las clases estaban compuestas por cuarenta alumnos aproximadamente.	“las clases se llenaban... 40 estudiantes uno arriba o abajo” (Ana)
BEI	Biblioteca tiene un espacio insuficiente para estudiar	El espacio de trabajo de la biblioteca es insuficiente.	“En la época de exámenes si iba” “Yo cuando iba estaba todo pillado” “Que no había mesas para trabajar. Claro que estaba muy... es que venía gente que no era de la Facultad” (Iris)
BEI	Biblioteca tiene un espacio insuficiente para estudiar	El espacio de trabajo de la biblioteca es insuficiente.	“En la época de exámenes si iba” “Yo cuando iba estaba todo pillado” “Que no había mesas para trabajar. Claro que estaba muy... es que venía gente que no era de la Facultad” (Iris)
BUE	La biblioteca se utiliza como espacio de trabajo grupal durante el primer semestre	Utiliza el espacio de trabajo de la biblioteca para realizar los trabajos grupales durante el primer semestre	“para los trabajos en grupo quedábamos aunque hablábamos mucho. Luego fuimos menos porque nos juntábamos en el piso de alguno” (José)

EBI	El espacio de la Biblioteca es insuficiente	El estudiante opina que el espacio de trabajo de la biblioteca es insuficiente	No porque apenas podías quedar. En las fechas del cuatrimestre se llenaba la biblioteca, es increíble, ni en las escaleras” (Laura)
NTD	No asiste a las tutorías durante los estudios universitarios	La estudiante no asiste a tutoría para preguntar las dudas de clase	“Si, yo ya iba a mi bola en todos los sentidos. Yo no iba a las tutorías” “Porque yo con mis cosas y mis apuntes me buscaba yo la vida. Si tenía dudas buscaba por Internet” “si...no, sólo fui una vez a la de... no me acuerdo del profesor. Es que ese profesor no te hacía el examen si faltabas y yo fui hablar con él. Fui y le dije que si podía hacer el examen. Creo que aprobé esa asignatura” “no me acuerdo. Al que fui a tutorías a Pepe para que me explicara el trabajo” “De los trabajos. Es que en realidad no eran tutorías. De alguna manera tenías que ir” (Iris)
AVT	Asiste una sola vez a tutoría	El estudiante va sólo una vez a tutoría para preguntar cómo se elabora el trabajo individual	“recuerdo que una vez porque me tuvo esperando en la puerta 40 minutos o más. Para preguntarle cómo se hacía la parte individual que teníamos que enviarle” (Laura)

ADT	Asiste dos veces a tutoría	El estudiante asiste dos veces a tutoría para revisar su trabajo en grupo	“dos veces fui a tutoría en grupo y luego de forma individual y preguntarle... esas dos veces, o sea esas dos y ya está” (María)
FIM	La falta de integración y motivación docente es la principal causa del abandono	El estudiante decide abandonar los estudios universitarios por la falta de integración académica, docente y poca vida universitaria	“El problema es que no estaba integrada. Yo llegaba allí amargada. Si es que me daba depresión. Entraba a la Facultad bien pero cuando salía era cambiarme el carácter. Me cambiaba totalmente. Y eso es lo que me pasó. Yo no estaba integrada ni en el grupo ni en la Facultad ni en nada de nada. Aguanté al principio pero a los pocos días de comenzar el segundo cuatrimestre dije: lo dejo. También es verdad que había asignaturas que te motivaban más a ir a sus clases. Tampoco veía interés por el profesor ni yo tampoco tenía interés. Ya en el segundo cuatrimestre del noté que no acababa la carrera” “Muchos explicaban según un libro o seguían un libro teórico. Eso también

			<p>influyó a la hora de abandonar porque yo decía: lo que está diciendo lo puedo leer yo en mi casa”</p> <p>“...yo sé que he sacado notas bajas porque no estudiaba con ganas.”</p> <p>“...sabía que no iba a sacar la carrera porque no estaba motivada. En el bachiller te puede costar pero en el fondo te propones sacarte el título como sea. En la carrera no fue así. No estaba a gusto en clase...tampoco tenía luego ganas de ponerme en mi casa estudiar. No estaba motivada, sabía que no sacaba la carrera”</p> <p>“Tiene sus cosas pero no la veo tan difícil. Si en el fondo la carrera está chula y hay cosas que aprendes. Las asignaturas son chulas y aprendes lo que pasa es que si estás motivado si...pero si no estás motivado no te atrae”</p> <p>(Iris)</p>
CEA	Reconocimiento de causas externas en el abandono	El estudiante reconoce que sus compañeros de clase no facilitan su integración en el grupo de clase	<p>“Yo veía que yo lo intentaba pero no me respondían. Cuando yo vi eso que te digo fue cuando dije: me cierro en bando y voy a mi bola. También fue mi culpa el no seguir</p>

			intentar integrarme” (Iris)
--	--	--	--------------------------------

9. Integración Social.

Integración Social es la afiliación del estudiante para integrarse en el grupo de clase y en la vida social universitaria.

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
NEA	No existen vínculos de amistad con los compañeros de la clase	El estudiante sólo mantiene contacto con una antigua alumna de Educación Social	“No me relacionaba, no tengo amistad con nadie excepto una amiga” “Casi nadie. Tenía una amiga y ya no quedo. Es que no tenía amigos en mi clase” “Nada, no me influyeron mis compañeros, yo pasaba de ellos. Supongo que ellos también de mi” (Iris)
ARC	Apoyo recibido de una compañera de clase	La estudiante coincide en clase de E.S. con una antigua compañera de Bachillerato que recibe su apoyo para continuar con la carrera	“...había una alumna que estudió bachiller conmigo. Si no es por ella me salgo antes de la carrera” “Porque me animaba a seguir. Pero vamos, luego ya dejé de juntarme con esta amiga porque yo pasa de la clase” (Iris)
DIU	Dificultad para integrarse en el grupo clase y vida universitaria	El estudiante opina que su actitud pasiva y poco participativa	“La chica esa que estudió conmigo me lo decía: ¿Iris qué te pasa? Si tú

		<p>dificulta su integración en la vida universitaria</p>	<p>no eres así” “Me decía que porqué estaba así. Es verdad que no me daba cuenta que no se me podía hablar. Si es que tampoco hacía por hablar con nadie, ni por integrarme con nadie. Ella me decía que lo que tenía que hacer es hablar más. A mí en la vida me ha hecho falta que me digan que tengo que hablara más. Al revés, me tienen que decir que me calle. Pero no sé qué me pasó allí. Yo vi los grupos y no. Yo no encajaba en ninguno. Ya no me gustaba ir a clase. Todo influyó a que al final abandonara. Yo decía que si me tiraba cuatro años así me hacía autista. No conocía a nadie” “Tuve mala suerte que en la primera semana me puse mala y no fui. Eso influyó también porque cuando yo llegué había grupillos. Se hacen grupos y ya no es lo mismo. Yo estoy en un pueblo y ellos están casi todos allí en Granada. Quedan para unas tapillas, cervecillas y yo no</p>
--	--	--	---

			<p>podía. Eso también hace mucho. Yo dependía de un autobús. Yo no podía irme allí y quedarme allí de fiesta con ellos. Si iba allí para estar a las 9 pues para las 11 tenía que venir. Para una hora más o menos no iba. Entonces estaban los grupos hechos. De ver que yo no estaba integrada pues me cambió el carácter.”</p> <p>“Estaba serie todo el rato. Quería que terminara pronto las clases.” “Al principio un poco pero luego pasé de integrarme. No estaba a gusto en clase”</p> <p>“Pues los primeros días falté y se notó”</p> <p>“Porque cada vez iba menos, no me sentía a gusto en clase. Pensaba que no formaba parte del grupo de la clase. Entonces me alejé un poco”</p> <p>“Regular”</p> <p>“Muy poco. De los 70 unos 3 o 4”</p> <p>“Si, con 2 de ellos. La que estaba conmigo en el bachiller y otra de la clase. Ellas me decían que lo siguiera intentándolo”</p> <p>(Iris)</p>
ACF	Alta	El estudiante	“Como yo no

	competitividad del grupo de clase como factor desfavorable para integrarse	opina que existe competitividad por el grupo de clase por conseguir buenas calificaciones	estaba integrada pues no formaba parte del grupo. Yo preguntaba en el grupo de whatsapp y nadie me contestaba. Entonces son cosas que en realidad piensas que los compañeros tampoco hacen por ayudarte. Iban todos a lo suyo, miraban quién saca más nota, qué grupo saca mejor nota en la exposición, quién se llevaba mejor con el profesor” “Todos no pero gran parte sí. Había un grupo en especial que era muy competitivo. Y muy pelotas” “Había un grupo de profesores que daban pie a que les hiciera la pelota y había otros que no. Por ejemplo, había un profesor que era igual con todos los alumnos” (Iris)
DAC	Desconocimiento de las afinidades con los compañeros por falta de integración en clase	La alumna desconoce si tiene afinidades con sus compañeros de clase debido a que ella no se integra con el grupo porque no estaba integrado	“Al principio algo pero luego no. Mi amiga esta que te he dicho antes nos juntábamos las cosas. Pero como los seminarios iban por apellidos, yo iba en uno, ella en otro pues... nada. Pero en la clase realmente no

			sé si tenía algo en común con los demás porque no llegué a integrarme. No sabía casi nada de ellos.” (Iris)
IGC	Integrado en el grupo de clase durante los estudios universitarios en la UGR	El estudiante está integrada con las compañeras de clase	“con las de mi piso salía más de fiesta pero las de clase...menos pero tengo amigas de clase. Algunas están más locas que yo. En clase la gente no era chungo, tenía amigas de la clase, y quedábamos también, tenía relación con ellas” (Ángela)
EVU	Existen vínculos de amistad con los compañeros de universidad a través del whassap	El estudiante tiene contacto con los amigos de la carrera a través de whassap	“si, de tapas por la plaza de toros. Al salir íbamos al Bar del Búho, el que está en la plaza de toros. Tenemos un grupo de whassap y de vez en cuando hablamos aunque menos” (José)
ICC	Integración con los compañeros de clase en la UGR	El estudiante se integra con el grupo de compañeros de clase	“al mes y algo tenía amigos y conocía a unos cuantos amigos. Tenía grupo para salir y hacer los trabajos. He salido un par de veces, en el segundo cuatrimestre salíamos los jueves, el grupo que estábamos haciendo los trabajos” (José)
IMC	Influencia mutua	El estudiante	“porque yo creo

	con los compañeros de clase	opina que aprendió de los alumnos y éstos de él	que aprendí de ellos y ellos de mí. Es que yo era el mayor, el que les aconsejaba en algunas situaciones. En plan amigo mayor. De ellos aprendí a ser menos responsable, salir más, muchas ideas” (José)
CDC	Considera que los demás compañeros no tienen más suerte	El estudiante piensa que sus compañeros no tienen más suerte que él	“para nada. Cada uno de nosotros tiene una historia y lleva su vida como puede. Yo creo que la suerte se trabaja, te la tienes que ganar con el día a día. Creo que es así. Pero ellos no tienen más suerte que yo, eso te lo digo” (José)
FID	Falta de integración durante los primeros días	Durante los primeros días en la Facultad se relacionaba poco con sus compañeros de clase	“fueron un poco raros, porque siempre había tenido facilidad a la hora de comunicarme y relacionarme con los demás y me vino un poco grande y no me relacioné los primeros días de Facu” (Laura)
MOC	Modesta opinión sobre sus compañeros de clase	El estudiante tiene una valoración crítica de sus compañeros de clase del grupo de la mañana	“yo los veía en plan criticar todo sin fundamento, enténdeme, critico todo lo que me dicen pero luego nosotros hacemos lo

			<p>mismo, un poco raro... normal en las clases. El grupo era bueno si nos comparas por la mañana, el grupo de mañana es más competitivo en haber quién saca más nota, para mil historias.</p> <p>(Laura)</p>
IVP	Influencia en la vida personal por ser estudiante universitario	El ser estudiante universitario le ha influido en su vida	<p>“tendría que haber aprovechado más el estilo de vida, quedar con las dos amigas, como dije antes, cambiar de grupos. Disfrute y te cambia el ritmo, con más vistas a buscar un trabajo. Pero si me influyó ser universitario en muchas cosas.”</p> <p>(Laura)</p>
DIG	Dificultad para integrarse al grupo de clase	La actitud pasiva y poco participativa del estudiante con los compañeros de clase dificultaron la integración en la vida universitaria	<p>“de verdad, estaba muy vergonzoso y no sabía integrarme con los de la clase en la uni, te lo prometo. No me importaba”</p> <p>(Ramón)</p>
RDC	Relación débil con sus compañeros	El estudiante tiene una relación débil con sus compañeros de clase	<p>“débil, amistades que se les pueda llamar amigos era difícil, yo estaba psicológicamente en mis problemas y con problemas...”</p> <p>“buena, tengo buena impresión. Eran simplemente compañeros de clase, tenía relación de compañeros. Yo tampoco me integré bien”</p>

			(Ana)
INR	Influencia negativa por no residir en Granada	El estudiante opina que el desplazamiento diario de la vivienda a la Facultad influyó en su decisión de abandonar la carrera	<p>“ ...hubiera sido diferente, yo creo que influyó a la hora de abandonar porque desplazarme todos los días fue agotador”</p> <p>“Si, porque a lo mejor yo tenía que quedar con ellos y luego tenía que irme en el autobús para mi pueblo. Eso me hacía que perdiera tiempo. Yo tenía que estar pendiente de los horarios de los autobuses, de las paradas cerca de los pisos de los compañeros,... El autobús es una cosa que me condicionaba mucho”</p> <p>“Yo creo que el hecho de vivir en un pueblo no podía estar como ellos, todo el día... quedaban mucho. Yo no podía”</p> <p>(Iris)</p>

10. Recursos Financieros.

Recursos financieros son las preocupaciones del estudiante por costearse los gastos derivados de los estudios universitarios, así como la pronta inserción al mundo laboral por la falta de recursos, motivación, dedicación académica y la influencia del sistema de becas universitario.

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
CAL	Compatibilidad de actividad laboral remunerada y estudios universitarios	El estudiante opina que compaginas los estudios con un trabajo remunerado puede conllevar el abandono universitario	“yo también lo creo por eso no busco trabajo, Cuando comienzas a buscar curro y encuentras uno y ganas dinero te haces más independiente. Si te acostumbras a esa independencia ya luego no quiere dejarla y para eso debes seguir currando. No te pones a coger los libros y a estudiar de nuevo” (Iris)
CMB	Los costes por continuar con los estudios universitarios son mayores que los beneficios	El estudiante opina que durante los estudios en la UGR los costes son mayores que los beneficios por continuar la carrera	“mira, los costes siempre están por encima. Porque es como una inversión, si tienes dinero, te gusta,... tienes que avanzar. En el tiempo que estás de estudiante marcha bien pero después vienen las oposiciones y ahí sube los costes”

			(Iris)
NPE	No tiene preocupación económica por estudiar en la Universidad	El estudiante no se preocupaba por disponer de suficiente dinero cuando estudiaba porque tenía pocos gastos. Reside en la residencia de sus padres porque su padre no le paga la manutención si vive en un piso compartido en la ciudad	<p>“Miraba el dinero pero tampoco era un gran problema. No pagaba alquiler ni nada. Es lo bueno de vivir con tus padres. Mi padre no me paga un piso en Granada porque dice que vivimos cerca, entonces no puedo hacer otra cosa”</p> <p>“Pues no me suponía dificultad pero porque estaba viviendo con mi padres. Si yo me fuera a Granada pues me supondría un dinero... y eso sería un gasto importante, ¿no sabes?”</p> <p>“No mucho presupuesto porque teníamos también en Internet las cosas. También a través de las plataformas”</p> <p>“Poco, un... 20% más o menos me gastaba en materiales, muy poco”</p> <p>(Iris)</p>
PEG	Preocupación económica para costearse los gastos	El estudiante necesita más dinero porque no es suficiente con el que le dan sus padres	<p>“si, un poco, no tengo dinero para estar matriculándome cada vez que quiera. Faltarme lo que se dice faltarme dinero no me faltó, aunque después quiero trabajar y costearme porque</p>

			es poco lo que tienes, necesitas más” (Laura)
AES	Ayuda económica a la familia	El estudiante ayuda económicamente a su familia	“hago cosas de la casa y como cobro por el fallecimiento de mi padre pues la paga que me dan la gestiona mi madre. Yo no necesito ese dinero. Ese dinero se guarda. Cuando se rompió la lavadora pues mi madre cogió el dinero de ahí y nos compramos una nueva” (Ana)
PGU	Preocupación económica por los gastos de los estudios universitarios	el estudiante necesita más dinero porque no es suficiente para costearse los gastos de los estudios universitarios	“ahora sí porque a mi madre le va a costar más dinero volver a estudiar. Tengo que hablar con ella porque yo hice cuentas y me va a salir a 240 euros todos los meses. Eso puede salirme al mes el estudiar la carrera. Eso más otros gatos que... como fotocopias, salir” (Ana)
NRB	No recibe beca	El estudiante no recibe beca durante sus estudios universitarios	“No, no recibí ninguna beca, no me dieron nada” (Iris)
BND	La beca no influye en la decisión de abandonar los estudios universitarios	El aumento de la cuantía de una beca no es un incentivo para continuar con los estudios universitarios	“Que va, ya dije me voy y me voy. No es por la pasta , si me hubieran dado más dinero haría lo mismo, eso no influye” (Ramón)
RBM	Recibe beca de matriculación	El estudiante recibe la beca de	“si, me concedieron la

		matriculación	beca de matriculación” (Ana)
--	--	---------------	---------------------------------

11. Trayectoria Laboral.

Trayectoria Laboral son aquellas experiencias que el estudiante ha tenido mediante el desarrollo de una actividad laboral remunerada y la influencia de dicha actividad en el rendimiento académico.

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
EPN	Durante la etapa preuniversitaria no realiza actividad laboral remunerada	El estudiante no realiza ninguna actividad laboral, empresarial o familiar remunerada antes de ir a la universidad	“...a lo mejor hacía falta que me quedara para cuidar a mis primos por algún motivo pues lo que hecho.” “Sí que me gusta. Si son buenos si. Me entretengo con ellos. No me aburro. Ellos también se entretienen. No me cuesta cuidar a niños” “No he trabajado antes de ir a la facultad, ni en empresa ni nada familiar” “por la época de la ESO me acuerdo que mis padres tenían un bar y me decían: Iris mira esto y lo otro. Pero lo que era trabajar no trabajaba. Conozco el mundillo del trabajo de un bar pero no he trabajado” (Iris)
ELR	Experiencia	Durante un mes y	“El año pasado

	laboral remunerada temporal durante los estudios en la UGR	medio compagina un trabajo remunerado los fines de semana con los estudios universitarios	trabajé los fines de semana aquí en una especie de Pub algunos fines de semana. También he trabajado de relaciones públicas en Granada” “Algún fin de semana que otro pero nada fijo. Fueron pocos días la verdad, quizás un mes y medio” (Iris)
ANR	Actualmente no realiza actividad laboral remunerada	Actualmente la estudiante no realiza ninguna actividad laboral remunerada	“No trabajo, ahora mismo no tengo trabajo” (Iris)
RPL	Recomendación del padre de no comenzar una actividad laboral remunerada	El padre recomienda dedicarse a los estudios universitarios sin compaginar con un trabajo laboral remunerado	“no quiere que empiece a trabajar. Hasta que yo no me saque algo no quiere que vea dinero porque dice que me va a pasar lo que a él le pasó. Se quitó de estudiar para ponerse a trabajar y cuando vio el dinero pues ya no quiso volver porque ganaba dinero para sus cosas” (Iris)
TFO	Trabaja de forma ocasional en la tienda de la madre antes de ir a la Universidad	La estudiante trabaja de forma ocasional durante su periodo preuniversitario	“antes echaba una mano en la tienda. Todos los días no pero si un día llegaba y yo iba le ayudaba. No me molestaba estar un par de hora, estaba a gusto” (Ángela)
NRR	Actualmente la estudiante no realiza ninguna	El estudiante no realiza ninguna actividad laboral	“No, ahora estoy de estudiante, no me pagan. La

	actividad laboral no remunerada	remunerada	próxima que trabaje espero que sea de maestra” (Ángela)
AEU	Abandona la titulación universitaria para realizar una actividad laboral remunerada	Abandona los estudios universitarios porque encuentra trabajo de Administrativo y valora las dificultades de aprobar las oposiciones	“me gustaba la carrera pero encontré trabajo. Y es un trabajo que yo estudié para trabajar de eso y hoy en día es difícil encontrar un puesto de trabajo de tus estudios” “si, hablando con uno de mi pueblo me dijo que en la fábrica podía trabajar porque estaban buscando un administrativo. Llevé el currículum en... sobre principios de abril y me llamarían sobre mayo. Hasta el día de hoy” “así es. Dejé la carrera porque encontré trabajo de administrativo. Es que yo he estudiado para eso y es una oportunidad que debía aprovechar- Pienso que todos hubiera hecho lo mismo. Con el sueldo me defiende” “por supuesto. Yo trabajo con contrato, puede ser problemático tener un administrativo sin contrato. Viene una inspección y te ve que estás sin contrato... se le cae el pelo a la empresa, da igual

			<p>tipo de empresa” “normal, no llega a 900. En un pueblo puedes manejarte con ese dinero. Ahora me van a subir porque voy a llevar otras gestiones y encargos” (José)</p>
CAI	<p>Las causas del abandono se deben a la incorporación del mundo laboral, falta de motivación y dificultad para aprobar las oposiciones</p>	<p>EL estudiante decide abandonar la titulación porque encuentra trabajo, tiene escasa motivación y considera que es difícil superar las oposiciones</p>	<p>“cuando estudiaba la carrera me llamarón por teléfono para trabajar y dije que si quería trabajar. Me planteé qué hacer si debía seguir o dejarla. Sentí que tenía que trabajar porque la situación laboral de magisterio son las oposiciones. Es difícil encontrar trabajo de maestro recién salido de la Facultad. La carrera tampoco me llegó a ilusionar, es una carrera que conoces gente y los compañeros son buenos pero enseñar quizás es para otro tipo de persona” “porque era una titulación que me gustaba en general porque las asignaturas eran diferentes a FP. El interés era bajo porque la docencia es para otro tipo de personas...” (José)</p>
SLC	La situación	El estudiante	“Sí, estoy

	laboral desde que abandonó ha cambiado porque trabaja en un empresa privada con una dedicación de más de 35 horas semanales	abandona la carrera para trabajar de administrativo en una empresa privada con una dedicación de más de 35 horas semanales	trabajando, encontré trabajo. El tipo de empresa es privada y el número de horas semanas es de más de 35 horas” (José)
SAL	Satisfacción por su actividad laboral	Actualmente el alumno está satisfecho con su trabajo laboral	“si porque estoy contento. A veces estoy saturado de trabajo. Los trabajos tienen su parte buena y mala, tenemos que quedarnos con la buena” (José)
GST	Le gustaría ser tatuadora profesional	El estudiante opina que le gustaría formarse como tatuadora	“me gustan los tatuajes, quiero aprender, es un mundo los tatuajes” (Laura)
NEP	No tiene experiencia universitaria previa al Grado de Educación Social	El estudiante no ha comenzado estudios universitarios con anterioridad	“sólo estuve en Educación Social, en la Universidad de Granada” (Laura)
DEL	Durante la etapa preuniversitaria realiza algunas actividades laborales remuneradas de forma discontinua	El estudiante realiza pequeño trabajos remunerados fuera del horario académico	“a lo mejor salía algunas cosillas para que hiciera los fines de semana pero poca tela... no era mucho, en plan en ratos libres. Ganaba muy poco, de verdad, poco” (Ramón)
AEL	Actualmente el estudiante realiza una actividad laboral remunerada	El estudiante está trabajando en una actividad no cualificada	“...ahora estoy trabajando en una tienda en Huescar” “...de electrodomésticos. Llevamos toda la zona. Es un curro como cualquiera, siempre hay trabajo por la zona. Las TVs se rompen o la gente

			las cambia, por ahora estoy bien” (Ramón)
PML	Perspectiva de mejora laboral a largo plazo	El estudiante opina que puede mejorar su situación laboral con el tiempo y experiencia	“como ahora no, después a lo mejor hago otra cosa o monto yo algo. Tengo que aprender y manejarme en situaciones que me cuesta solucionar” (Ramón)
THM	Trabaja en horario de mañana y tarde	El estudiante realiza los turnos de trabajo de mañana y tarde	“si, todo el día. Cansa un poco este ritmo de currar por la mañana y tarde, es que estás casi todo el día currando” (Ramón)
ALB	Actividad laboral remunerada afecta al rendimiento académico	El estudiante opina que el rendimiento académico baja cuando la estudiante trabaja en la tienda durante el curso repetido	“cuando ves el dinero y luego tienes que ponerte a estudiar es complicado. Cuando ganas dinero y puedes comprarte lo que quieras es complicado volver a los estudios. Cuando trabajé en la tienda bajé el nivel porque te centras más en el trabajo. Porque tienes que vender y así la jefa estaba contenta” “Y en una tienda de ropa. En la tienda de ropa estuve casi un año. Durante el año que repetí 2 de bachillerato con el inglés” “me gustó porque mi jefa era mi amiga” “no tenía contrato laboral, estaba a gusto y no lo pedí.

			Pero había cosas complicadas” (Ana)
EVG	Experiencia como Voluntaria durante la etapa en la UGR	Participa durante un periodo breve de tiempo en una asociación de minusválidos de Granada	“Durante la carrera estuve de voluntaria en una asociación de minusválidos. Pero iba poco porque iba gente de la clase y yo iba poco a clase. Entonces fui poco a la asociación. Después abandoné y dejé de ir” (Iris)
EVA	El estudiante es voluntario en una asociación de minusválidos en la ciudad	El estudiante es voluntario en una asociación de minusválidos en la ciudad de Granada	“en una asociación de personas con alguna minusvalía. Ahora voy menos, llevare unos dos años” (Laura)
IVE	Inexperiencia como voluntario durante su etapa en la UGR	El estudiante no colabora con ninguna asociación	“en ninguna porque hay pocas asociaciones que me llaman la atención, conozco o sea una y no participo, es la verdad...” (María)
AMM	Asiste al Centro de Maltrato de la Mujer	El estudiante toma la decisión de ir al Centro de Maltrato de la Mujer	“cuando hablo de ese tema pues me cambia la voz y hoy por hoy ahí estoy. Ahora voy a empezar a ir al psicólogo y voy a ir al Centro de Maltrato de la Mujer. Que si, que me veo bien pero veo cosas en mi guardadas y las tengo que sacar. El querer borrar etapas cuando él me hacía eso pues he querido borrarlas y ahora no me acuerdo

			bien. En el juicio me paso eso” (Ana)
PVE	Practica Voleibol durante los estudios en la UGR	El estudiante práctica Voleibol	“me gusta el deporte y lo mejor es que soy del Barsa” “ya no tanto. Antes me apunté a Voleibol pero porque abandoné la universidad. En mi residencia tenía equipo. Cuando regrese a la universidad voy a seguir en Voleibol” (Ana)

