



European Journal of Education and Psychology

www.elsevier.es/ejep



El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales



María Esteban García*, Ana B. Bernardo Gutiérrez, Ellián Tuero Herrero, Rebeca Cerezo Menéndez y José Carlos Núñez Pérez

Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo, España

Recibido el 8 de diciembre de 2014; aceptado el 19 de junio de 2015

Disponible en Internet el 20 de septiembre de 2016

PALABRAS CLAVE

Educación superior;
Universidad;
Abandono;
Persistencia

KEYWORDS

Higher education;
University;
Drop-out;
Persistence

Resumen El abandono de los estudios es un problema global que afecta prácticamente a todas las universidades y cuyas consecuencias repercuten no solo en el desarrollo de las personas que lo sufren, sino también en el desarrollo de las sociedades en las que los desertores se insertan. El proyecto europeo Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA), implementado en 21 instituciones de educación superior, asume este enfoque y adopta entre sus líneas de acción el conocimiento científico del problema. Así, las instituciones participantes han desarrollado una investigación paralelamente, cuyos resultados conjuntos están aún siendo analizados. La Universidad de Oviedo, institución asociada del proyecto GUIA, da cuenta aquí de los resultados obtenidos en dicho estudio. Los *análisis descriptivos y correlacionales*, así como los *análisis multivariante de la varianza (MANOVA)*, realizados sobre una muestra de 1,311 sujetos, identifican las variables que mantienen relación con el fenómeno en diversos contextos. Destaca —sin embargo— la influencia de las variables relativas al estudiante en la toma de decisiones respecto a su permanencia.

© 2016 European Journal of Education y Psychology. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

The context does matter: Relationship between abandoning university degree and contextual variables

Abstract University dropout is a global problem that affects almost every university in the world and whose consequences affect not only to the development of the deserter, but also to the society in which one this lives. The European University Dropout Integrated Management

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: uo1350@uniovi.es (M. Esteban García).

Project (GUIDE), coordinated by the Polytechnic University of Madrid and implemented by 21 higher education institutions, assumes this approach and adopts among its lines of action, to develop the scientific knowledge of the problem. Thus the participating institutions have developed a parallel research, whose joint results are still being analyzed. The University of Oviedo, partner institution of the GUIDE project reported here the results obtained in this study. *Descriptive, correlational and multivariate analysis of variance (MANOVA)* have been conducted on a sample of 1,311 subjects, identifying the variables that maintain relations with the phenomenon in different contexts. Between the results, the role of the variables related to the student are highlighted.

© 2016 European Journal of Education and Psychology. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introducción

El abandono de los estudios superiores es un problema que trasciende a la persona y frena el desarrollo de la sociedad en la que esta se inserta. El fenómeno —aunque con particularidades— se da a nivel global, según ha constatado la Asociación Internacional de Universidades. Su carácter contextual y longitudinal hace necesario adoptar un enfoque de estudio e intervención holístico que favorezca su abordaje integral. Este es el objetivo desde el que se ha planteado el proyecto europeo *Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA)*. En él participan 21 instituciones de educación superior de Latinoamérica y Europa, bajo la coordinación de la Universidad Politécnica de Madrid. La Universidad de Oviedo se sumó al proyecto en 2012 como institución asociada.

El proyecto pretende abordar el fenómeno de forma integral y así su estrategia se basa en 4 líneas de acción: «[1] conocer mejor sus causas para poderlo predecir, [2] evaluar y difundir buenas prácticas, [3] integrarlas en los programas institucionales de mejora y [4] comprometer a los diferentes agentes involucrados» Arriaga, Casaravilla y Burillo (2014).

En el marco de la primera línea de acción se ha desarrollado una investigación internacional en la que, paralelamente, las instituciones asociadas han diagnosticado el fenómeno bajo un enfoque integral, cuya muestra final asciende a 9,982 participantes. Los resultados obtenidos en una muestra de la Universidad de Oviedo son objeto de exposición en el presente artículo.

El objetivo de la investigación fue identificar aquellas variables que mayor influencia ejercen en el fenómeno del abandono. Las variables examinadas han sido seleccionadas con base en una profunda revisión bibliográfica de entre aquellas que han probado asociación con el fenómeno, y hacen referencia a 5 tipos de factores: individuales, académicos, económicos, institucionales y culturales. Sin embargo, en la exposición de resultados, estas se han reorganizado teniendo en cuenta si las variables dependían exclusivamente del alumno (variables relativas al estudiante) o si hacían referencia a la interacción del estudiante con determinados colectivos en diversos contextos (aula, familia y grupos sociales).

El primer grupo de variables, las relativas al estudiante, examina las referentes tanto a la etapa previa al ingreso en la universidad como a su progreso en ella. Así, se ha considerado pertinente explorar la relación entre los posibles motivos tenidos en cuenta por el sujeto en la elección de titulación y el fenómeno estudiado ya que, como de Vries, León, Romero y Hernández (2011) han constatado, ambas variables mantienen importantes relaciones.

También se han examinado variables referentes tanto al rendimiento académico previo (nota de acceso) que, según Casaravilla, del Campo, García y Torralba (2012), es el factor académico más relacionado con el abandono, como el rendimiento en primer curso que, según Montmarquette, Mahsereddjian y Houle (2001), ejerce un rol crucial en la decisión de permanecer en la titulación cursada. Esto pone de manifiesto la importancia de esta variable (Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez y Ellián, 2015), así como otro tipos de variables relevantes, tales como la implicación y la motivación hacia los estudios o escolar (Álvarez et al., 2015; Valle et al., 2015a; Valle et al., 2015b).

Teniendo en cuenta la posible relación que pudiera existir entre el tiempo de dedicación al estudio y el rendimiento académico, se ha incluido esta variable como objeto de estudio.

Por último, dentro de este grupo de variables, se han realizado indagaciones para valorar la influencia que la adaptación del alumno pudiera tener en la toma de decisiones del estudiante respecto a su permanencia ya que, como Tinto (1975) subraya, la integración puede jugar un rol importante en este sentido.

En cuanto al segundo grupo de variables, aquellas concernientes al estudiante en el contexto del aula, y teniendo en cuenta los hallazgos de Casaravilla et al. (2012) y Goldenhersh, Coria y Saino (2011) que caracterizan el absentismo como predictor del abandono, se ha estudiado la relación entre dicho fenómeno y la asistencia a clase.

Dentro de este grupo de variables también se ha explorado la valoración de los estudiantes respecto a las relaciones establecidas con sus compañeros y profesores, ya que Bernardo et al. (2013) han puesto de relieve la importancia de la cercanía en las relaciones profesor-alumno y, por su parte, Willcoxson (2010) ha analizado la influencia que el

grupo de pares ejerce sobre el progreso y permanencia del estudiante.

Finalmente, y teniendo en cuenta que la satisfacción del sujeto —tanto con la titulación cursada como con la institución que le acoge— han probado su relación con la permanencia en los estudios universitarios (Cabrerá, Bethencourt, González y Álvarez, 2006), se han incluido también estas variables como objeto de estudio.

El tercer grupo de variables, relacionadas con el contexto familiar, incluye aquellas variables de carácter sociodemográfico de comprobada influencia en el fenómeno, como son el nivel educativo de los padres (Araque, Roldán y Salguero, 2009) y la disposición de suficientes recursos económicos para el sostenimiento del estudiante durante su etapa universitaria (Goldenherh et al., 2011; Ariño y Llopis, 2011).

Además de estas variables, se ha considerado importante examinar la posible influencia que el fomento de hábitos de estudio en el contexto familiar pudiera tener en el fenómeno.

Por último, el cuarto grupo de variables evalúa si la participación del estudiante en grupos de carácter político, académico, solidario, deportivo, cultural o religioso influye en su toma de decisiones respecto a la permanencia, ya que tal y como observa Comellas (2013: p. 4) aunque la pertenencia a grupos en contextos académicos no pueda subsanar los déficits que el alumno presenta en su contexto socioeconómico o familiar, sí puede llegar a compensar estos.

Método

Participantes

La muestra total de la investigación desarrollada en el marco del Proyecto Alfa asciende a 9,982 participantes (7,065 abandonos y 2,917 conformaban el grupo control). Los participantes en el estudio fueron seleccionados de aquellos estudiantes de nuevo ingreso en la cohorte 2009/2010, que podía ser ampliada con las cohortes anterior y posterior en caso de no obtener la participación deseada.

La Universidad de Oviedo ha contribuido a la muestra total del proyecto con 715 participantes. Sin embargo, la mencionada universidad optó por ampliar las submuestras para que ambas gozasen de un nivel de confianza del 95% y no sobrepasasen un error muestral del 3.3%. Así la muestra final quedó conformada por 1,311 participantes, de los que 611 habían abandonado la titulación inicialmente matriculada y 700 permanecen, provenientes de las cohortes de nuevo ingreso en los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011.

Se ha aplicado un muestreo aleatorizado estratificado, tomando como estratos las áreas de conocimiento definidas por la UNESCO (Schneider y Kogan, 2008), de tal manera que la muestra es representativa de la población y permite la generalización de resultados.

Instrumentos

El instrumento empleado para la recogida de información fue un cuestionario diseñado *ad hoc* de manera colaborativa por todas las instituciones participantes (Proyecto Guía y Grupo de Análisis, 2013).

Su estructura responde al siguiente esquema:

- Bloque dirigido a la institución, cuya finalidad era obtener información exacta sobre el rendimiento y la situación académica del estudiante.
- Bloque común: cuyo objetivo era recoger información general de todos los participantes, referente a sus características personales, culturales, académicas y económicas, así como relativas a la institución de acogida.

Los resultados de los que da cuenta el presente artículo se corresponden con la información recogida por estos 2 primeros bloques, sin embargo el cuestionario incluía otros 2 (bloque de posicionamiento y bloque específico según itinerario).

Procedimiento

La recogida de información en la Universidad de Oviedo se ha llevado a cabo mediante 2 procedimientos:

- Solicitud de datos personales y expediente académico de los alumnos.
- Aplicación de encuesta telefónica asistida por ordenador.

Análisis estadísticos

Se han desarrollado *análisis descriptivos, correlacionales y análisis multivariados de la varianza (MANOVA)* a fin de verificar si existen diferencias estadísticamente significativas en aquellas variables relativas al estudiante, al aula, a la familia y a la participación en grupos sociales en función de la situación académica del alumno en el momento de la entrevista (permanece en la titulación inicialmente matriculada o no). Se ha empleado el *coeficiente eta-cuadrado parcial* (η^2_p) para la media del tamaño del efecto, por ser este uno de los coeficientes más utilizados en el ámbito de la investigación educativa (Regueiro, Suárez, Valle, Núñez y Rosario, 2015). Se ha tomado el criterio establecido por Cohen (1988) para la interpretación de los tamaños del efecto, que considera $\eta^2_p = .01$ ($d = .2$) un tamaño del efecto pequeño, $\eta^2_p = .059$ ($d = .5$) medio y $\eta^2_p = .138$ ($d = .8$) grande.

Resultados

A fin de contextualizar el *análisis MANOVA* realizado, se presentan en la **tabla 1** los estadísticos descriptivos correspondientes a todas las variables contempladas en los análisis y en la **tabla 2** la matriz de *correlaciones* que da cuenta de las variables que han mostrado relación con el fenómeno estudiado.

Se presentan a continuación los resultados correspondientes a los *análisis MANOVA* para los 4 grupos de variables consideradas, a saber: variables del estudiante, del aula, familiares y sociales.

Es necesario aclarar que, aunque la muestra obtenida en la investigación ascendía a 1,311 participantes, el *análisis MANOVA* que se presenta a continuación excluye al grupo relativo al cambio de titulación, por no presentar diferencias

Tabla 1 Estadísticos descriptivos correspondientes a las variables analizadas

	Media	Desviación típica
1 Situación académica	1.820	.984
2 Nota PAU	6.692	1.281
3 Porcentaje de créditos matriculados sobre el total de la carrera	22.370	8.939
4 Porcentaje de créditos aprobados sobre el total de la carrera	4.654	3.982
5 Motivo de elección de la carrera: vocación	.623	.484
6 Tiempo dedicado al estudio	3.700	.800
7 Adaptación a la universidad —en lo social—	4.180	.612
8 Adaptación a la universidad —en lo académico—	3.870	.703
9 Valoración de relaciones con profesorado	3.970	.599
10 Valoración de relaciones con pares	4.390	.593
11 Valoración del ambiente de convivencia	4.020	.574
12 Asistencia regular a clase	4.180	1.140
13 Satisfacción con la orientación recibida sobre el plan y programa de estudio	3.580	.739
14 Satisfacción respecto de la coordinación entre asignaturas	3.360	.866
15 Satisfacción sobre el contenido de las asignaturas	3.700	.746
16 Satisfacción en cuanto a la calidad del profesorado	3.750	.789
17 Satisfacción con la atención docente-discente	3.600	.882
18 Satisfacción con la calidad de los materiales educativos	3.590	.810
19 Satisfacción con la calidad global de la enseñanza	3.750	.679
20 Nivel de estudios del padre	4.140	1.566
21 Nivel de estudios de la madre	4.220	1.349
22 Favorece el estudio su entorno familiar	1.070	.262
23 Ha contado con recursos suficientes para su sostenimiento	1.080	.276
24 Ha participado en grupos de carácter político	.041	.199
25 Ha participado en grupos de carácter académico	.076	.265
26 Ha participado en grupos de carácter solidario	.091	.288
27 Ha participado en grupos de carácter deportivo	.102	.302
28 Ha participado en grupos de carácter cultural	.044	.205
29 Ha participado en grupos de carácter religioso	.007	.082

altamente significativas respecto al primero. También se han excluido aquellos casos que presentaban valores perdidos. Por tanto, los análisis que se exponen en el presente artículo se refieren a 1,178 sujetos, de los cuales 478 abandonaron la Universidad de Oviedo y 700 permanecen en ella.

Variables relativas al estudiante

El *análisis MANOVA* evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de *variables relativas al estudiante* en función de su *situación académica* —permanece en la titulación inicialmente matriculada o la abandona— ($\lambda = .694$; $F_{(7,694)} = 43.55$; $p < .001$; $\eta^2_p = .306$). El tamaño del efecto es grande y de ello se deduce que los distintos niveles de esta variable independiente explican un porcentaje amplio de la varianza de las variables dependientes (30%). Los estadísticos descriptivos correspondientes a este grupo de variables se encuentran en la [tabla 3](#).

En cuanto al análisis individual de cada variable dependiente, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la *situación académica* en la *prueba de acceso a educación superior* ($F_{(1,697)} = 52.237$; $p < .001$; $\eta^2_p = .070$), con un tamaño del efecto entre mediano y grande: la variable independiente explica un 7% de la varianza de la variable dependiente. Estos resultados indican una tendencia de los sujetos que abandonan a presentar notas más bajas.

También se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuanto al *porcentaje de créditos matriculados sobre el total de la carrera* en relación con la *situación académica del sujeto* ($F_{(1,697)} = 47.384$; $p < .001$; $\eta^2_p = .064$) con un tamaño del efecto mediano; se da una predisposición del grupo de estudiantes que abandona a matricular un mayor porcentaje de créditos, en comparación con el grupo que permanece.

Respecto al *porcentaje de créditos aprobados sobre el total de la carrera* en función de la *situación académica* se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($F_{(1,697)} = 255.595$; $p < .001$; $\eta^2_p = .268$), con un tamaño del efecto grande: el 26.8% de la varianza de la variable dependiente es explicada por la variable independiente y en los estudiantes que permanecen se da una tendencia a presentar un mayor porcentaje de créditos aprobados respecto a aquellos que optan por abandonar.

En cuanto a la variable *principal motivo de elección de la titulación matriculada: vocación*, respecto a la *situación académica*, se han evidenciado diferencias estadísticamente significativas ($F_{(1,697)} = 26.411$; $p < .001$; $\eta^2_p = .037$), cuyo tamaño del efecto es pequeño y explica el 3.7% de la varianza de la variable dependiente: los estudiantes que permanecen tienden a responder afirmativamente y aquellos que abandonan, negativamente.

También el *tiempo dedicado al estudio* en función de la *situación académica del sujeto* muestra relación entre ambas variables ($F_{(1,697)} = 37.290$; $p < .001$; $\eta^2_p = .051$), con un tamaño del efecto mediano, la variable independiente explica el 5.1% de la varianza de la dependiente. Así, se manifiesta una tendencia a dedicar mayor tiempo por parte de aquellos que permanecen, en comparación con aquellos otros que no.

Tabla 2 Matriz de correlaciones entre los ítems de la encuesta Alfaguá

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	—												
2	-.265***	—											
3	.206***	-.260***	—										
4	-.721***	.380***	-.343***	—									
5	-.197***	.074	-.054	.203***	—								
6	-.263***	.277***	-.125***	.284***	.117***	—							
7	-.138***	.124**	-.031	.148***	.155***	.206***	—						
8	-.275***	.235***	-.124***	.335***	.218***	.402***	.450***	—					
9	-.080**	.059	-.082**	.123***	.131***	.158***	.275***	.378***	—				
10	-.031	-.040	-.049	.051	.058*	.150***	.339***	.162***	.295***	—			
11	.013	-.024	.006	-.003	.080**	.020	.319***	.232***	.461***	.393***	—		
12	-.145***	.028	-.161***	.183***	.097**	.329***	.136***	.284***	.130***	.120***	.041	—	
13	-.101**	.061	-.021	.100**	.093**	.143***	.120***	.215***	.279***	.110***	.280***	.131***	—
14	.034	-.024	-.038	-.022	.053	.012	.073*	.081**	.203***	.053	.237***	0	.422***
15	-.067*	.063	-.031	.047	.053	.100**	.079**	.157**	.218***	.057*	.181***	.056	.314***
16	-.048	-.003	-.040	.073*	.118***	.038	.106***	.220***	.399***	.080**	.282***	.089**	.309***
17	-.057	-.021	-.029	.079**	.118***	.083**	.161***	.250***	.414***	.101**	.324***	.119***	.336***
18	-.018	-.025	.054	-.021	.030	.022	.055	.053	.111***	.012	.175***	.007	.251***
19	-.113***	.047	-.053	.086**	.064*	.119***	.136***	.216***	.350***	.073*	.279***	.148***	.412***
20	-.050	.182***	-.016	.055	.001	.081**	.042	.042	-.029	.052	-.026	.033	-.017
21	-.068*	.192***	-.023	.068*	.012	.050	.025	.004	-.024	.055	-.043	-.006	-.051
22	.045	-.087*	.014	-.064*	.032	-.110***	-.086**	-.060*	-.083**	-.096**	-.033	-.062*	-.01
23	.089**	-.114**	.023	-.096**	.031	-.014	-.080**	-.032	-.118***	-.082**	-.095**	-.039	-.070*
24	-.008	.023	-.054	.048	.013	.041	.021	-.016	-.031	-.035	-.073*	.023	-.042
25	-.068*	.032	-.026	.078**	.045	.040	.044	.062*	.037	-.002	-.030	.084**	.017
26	-.065*	-.039	-.019	.057	.046	.027	.044	.012	-.022	-.037	-.045	.035	-.018
27	.042	-.084*	.083**	-.093**	-.051	-.039	.014	-.062*	-.062*	.080**	.039	-.031	.006
28	-.026	-.042	-.015	.029	.047	-.013	-.031	-.031	-.023	-.017	-.049	.006	0
29	-.005	-.014	-.026	-.006	.022	-.021	-.008	-.029	-.013	-.020	-.002	.041	.019

Tabla 2 (Continuación)

	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14	–															
15	.334***	–														
16	.271***	.288***	–													
17	.266***	.297***	.502***	–												
18	.282***	.264***	.214***	.251***	–											
19	.379***	.433***	.465***	.439***	.375***	–										
20	–.002	.013	–.049	–.018	–.032	–.032	–									
21	–.006	–.005	–.087**	–.050	–.014	–.012	.455***	–								
22	–.011	–.001	–.030	–.042	–.039	–.017	–.094**	–.118**	–							
23	–.059*	–.087**	–.042	–.098**	–.134***	–.081**	–.050	–.081**	.114***	–						
24	–.037	.008	–.010	–.022	–.043	–.012	.115***	.107***	–.008	.060*	–					
25	–.004	.037	.042	.039	.010	.030	.032	.046	.029	.029	.260***	–				
26	–.029	.008	.011	.013	–.004	.016	.017	.056	.033	.021	.081**	.152***	–			
27	–.028	–.051	0	–.030	.017	–.014	.044	.085**	–.010	–.010	.042	.051	.029	–		
28	.017	.019	.031	.027	.006	–.007	.100**	.097**	.067*	.115***	.142***	.140***	.147***	.092**	–	
29	.038	–.009	.039	.073*	.042	.015	–.001	–.029	–.024	–.025	–.017	–.024	.081**	.006	–.018	–

Las correlaciones menores de .060 no son estadísticamente significativas; entre .060 y .079 son significativas para $p < .05$; entre .080 y .100 son significativas para $p < .01$; las correlaciones $> .110$ son significativas para $p < .001$.

* $p < .05$.

** $p < .01$.

*** $p < .001$.

Tabla 3 Estadísticos descriptivos y eta cuadrado parcial correspondientes al grupo de variables relativas al estudiante

	Permanece		Abandona		Eta al cuadrado parcial
	Media	DT	Media	DT	
2 Prueba de acceso a educación superior	6.913	1.342	6.173	.940	.070
3 Porcentaje de créditos matriculados sobre el total de la carrera	1.894	.673	2.271	.626	.064
4 Porcentaje de créditos aprobados sobre el total de la carrera	2.415	.584	1.657	.543	.268
5 Motivo de elección de la carrera: vocación	.711	.453	.512	.501	.037
6 Tiempo dedicado al estudio	3.890	.739	3.500	.853	.051
7 Adaptación a la universidad —en lo social—	4.250	.583	4.130	6.626	.009
8 Adaptación a la universidad —en lo académico—	4.020	.588	3.640	.787	.067

Además, se ha considerado la *adaptación a la vida en la institución*, tanto en su dimensión social como en la académica. Respecto a la primera (adaptación en lo social) en función de la *situación académica* se encuentran diferencias estadísticamente significativas, pero con un tamaño del efecto pequeño ($F_{(1,697)} = 6.559$; $p < .011$; $\eta^2_p = .009$). Respecto a la segunda de ellas (adaptación en lo académico) también se encuentran diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto mediano ($F_{(1,697)} = 49.821$; $p < .001$; $\eta^2_p = .067$). En ambos casos el grupo de alumnos que permanece valora mejor su adaptación a la vida universitaria.

Variables relativas al aula

El análisis MANOVA pone de relieve la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de *variables relativas al aula* en función de la situación académica del estudiante ($\lambda = .957$; $F_{(11,1155)} = 4.730$; $p < .001$; $\eta^2_p = .043$). El tamaño del efecto es pequeño y de ello se deduce que los distintos niveles de esta variable independiente explican un escaso porcentaje de la varianza de las variables dependientes (4.3%). En la [tabla 4](#) se recogen los estadísticos descriptivos correspondientes a este grupo de variables.

En cuanto al análisis individual de cada variable dependiente, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la *situación académica* en la valoración de la *relación establecida con sus profesores* ($F_{(1,1165)} = 7.064$; $p < .01$; $\eta^2_p = .006$), con un tamaño del efecto muy pequeño, y con la variable independiente que explica un .6% de la varianza de la variable dependiente. Estos resultados indican una tendencia de los sujetos que abandonan a valorar peor las relaciones establecidas con el profesorado que aquellos que permanecen.

También se encuentran diferencias significativas en cuanto a la *asistencia a clase* en relación con la *situación académica del sujeto* ($F_{(1,1165)} = 19.425$; $p < .001$; $\eta^2_p = .016$) con un tamaño del efecto pequeño, en el que la variable independiente explica el 1.6% de la varianza de la variable dependiente, con una predisposición del grupo de estudiantes que abandona a asistir a clase en menor medida que el grupo que permanece.

Respecto a la *satisfacción con la orientación sobre el plan y programa de estudio* en función de la *situación académica* se encuentran diferencias significativas ($F_{(1,1165)} = 11.014$; $p < .001$; $\eta^2_p = .009$), con un tamaño del efecto pequeño, y con la variable independiente que explica tan solo el .9% de la varianza de la variable dependiente.

En cuanto a la variable *satisfacción con el contenido de las asignaturas*, respecto a la *situación académica*, se han evidenciado diferencias estadísticamente significativas ($F_{(1,1165)} = 4.793$; $p < .05$; $\eta^2_p = .004$), cuyo tamaño del efecto es muy pequeño y explica el .4% de la varianza de la variable dependiente.

Por último, dentro de este grupo de variables, también se encuentran diferencias significativas en cuanto al *grado de satisfacción con la calidad global de la enseñanza* en función de la *situación académica del sujeto* ($F_{(1,1165)} = 14.617$; $p < .001$; $\eta^2_p = .012$), con un tamaño del efecto pequeño y con la variable independiente que explica el 1.2% de la varianza de la dependiente.

Estos resultados muestran que el grupo de alumnos que permanece tiene una predisposición a mostrar un mayor grado de satisfacción respecto a la orientación recibida, el contenido de las asignaturas y la calidad global de la enseñanza.

Variables relativas a la familia

Los análisis realizados demuestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de *variables relativas a la familia* en función de la *situación académica del estudiante* ($\lambda = .987$; $F_{(4,1161)} = 3.683$; $p < .005$; $\eta^2_p = .013$). El tamaño del efecto es pequeño y de ello se deduce que los distintos niveles de esta variable independiente explican un escaso porcentaje de la varianza de las variables dependientes (1.3%). Los estadísticos descriptivos correspondientes a este grupo de variables se encuentran en la [tabla 5](#).

En cuanto al análisis individual de cada variable dependiente, tan solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la *situación académica* en 2 de las 4 variables consideradas en este apartado:

En primer lugar, aquella relativa al *nivel de estudios de la madre* ($F_{(1,1164)} = 5.163$; $p < .05$; $\eta^2_p = .004$), con un tamaño del efecto muy pequeño. La variable independiente explica

Tabla 4 Estadísticos descriptivos y eta cuadrado parcial correspondientes al grupo de variables relativas al aula

		Permanece		Abandona		Eta al cuadrado parcial
		Media	DT	Media	DT	
9	Valoración de relaciones con profesorado	4.010	.577	3.910	.627	.006
10	Valoración de relaciones con pares	4.410	.587	4.370	.599	.001
11	Valoración del ambiente de convivencia	4.010	.585	4.030	.563	.000
12	Asistencia regular a clase	4.320	1.024	4.020	1.226	.016
13	Satisfacción con la orientación recibida sobre el plan y programa de estudio	6.640	.695	3.490	.787	.009
14	Satisfacción respecto de la coordinación entre asignaturas	3.330	.857	3.390	.881	.001
15	Satisfacción sobre el contenido de las asignaturas	3.750	.690	3.650	.811	.004
16	Satisfacción en cuanto a la calidad del profesorado	3.780	.743	3.710	.852	.002
17	Satisfacción con la atención docente-discente	3.640	.876	3.540	.893	.003
18	Satisfacción con la calidad de los materiales educativos	3.610	.782	3.580	.833	.000
19	Satisfacción con la calidad global de la enseñanza	3.820	.627	3.660	.739	.012

Tabla 5 Estadísticos descriptivos y eta cuadrado parcial correspondientes al grupo de variables relativas a la familia

		Permanece		Abandona		Eta al cuadrado parcial
		Media	DT	Media	DT	
20	Nivel de estudios del padre	4.200	1.576	4.050	1.543	.002
21	Nivel de estudios de la madre	4.300	1.375	4.120	1.305	.004
22	Favorece el estudio su entorno familiar	1.070	.247	1.090	.284	.002
23	Ha contado con recursos suficientes para su sostenimiento	1.060	.244	1.110	.318	.008

apenas un .4% de la varianza de la variable dependiente, lo que se manifiesta en una leve tendencia de las madres de los alumnos que permanecen a haber estudiado niveles educativos superiores, a diferencia de las de aquellos que desertan.

En cuanto a la segunda variable, la cual hace referencia a la *suficiencia de recursos económicos para la subsistencia del estudiante* ($F_{(1,1164)} = 9.318$; $p < .05$; $\eta^2_p = .008$), con un tamaño del efecto muy pequeño, explica tan solo un .8% de la varianza de la variable dependiente. El grupo de abandono es algo más proclive a considerar que no ha dispuesto de recursos suficientes para su sostenimiento.

Variables relativas a la participación del estudiante en grupos sociales

Los resultados obtenidos en el *análisis MANOVA* demuestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de *variables relativas a la participación del estudiante en grupos sociales* en función de su *situación académica* ($\lambda = .990$; $F_{(6,1171)} = 2.020$; $p = .06$; $\eta^2_p = .01$). El tamaño del efecto es pequeño y de ello se deduce que los distintos niveles de esta variable independiente explican un porcentaje muy bajo de la varianza de las variables dependientes (1%). En la *tabla 6* se recogen los estadísticos descriptivos correspondientes a este grupo de variables.

En cuanto al análisis individual de cada variable dependiente, se encuentran diferencias estadísticamente

significativas en función de la situación académica tan solo en 2 de los 6 tipos de grupos contemplados:

En primer lugar, aquella relativa a la *participación en grupos de carácter académico* ($F_{(1,1164)} = 5.538$; $p < .05$; $\eta^2_p = .005$), con un tamaño del efecto muy pequeño y con la variable independiente que explica apenas un .5% de la varianza de la variable dependiente.

En cuanto a la segunda variable, la cual hace referencia a la *participación en grupos de carácter solidario* ($F_{(1,1164)} = 4.965$; $p < .05$; $\eta^2_p = .004$), con un tamaño del efecto muy pequeño y con la variable independiente que explica tan solo un .4% de la varianza de la variable dependiente.

Estos resultados se traducen en una participación del colectivo de desertores, tanto en grupos de carácter académico como en grupos de carácter solidario, muy por debajo de la participación de aquellos que optan por persistir.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este trabajo dan cuenta de las diferencias existentes en los grupos de variables relativas al estudiante, al aula, a la familia y a la participación en grupos sociales, en función de la situación académica del alumno en el momento de la investigación (permanece en la titulación inicialmente matriculada o, por el contrario, la ha abandonado).

Los datos aportados en el presente artículo evidencian la asociación entre variables relativas al estudiante y su

Tabla 6 Estadísticos descriptivos y eta cuadrado parcial correspondientes al grupo de variables relativas a la participación en grupos sociales

	Permanece		Abandona		Eta al cuadrado parcial
	Media	DT	Media	DT	
24 Ha participado en grupos de carácter político	.043	.203	.040	.196	.000
25 Ha participado en grupos de carácter académico	.091	.288	.054	.227	.005
26 Ha participado en grupos de carácter solidario	.107	.309	.069	.254	.004
27 Ha participado en grupos de carácter deportivo	.091	.288	.117	.322	.002
28 Ha participado en grupos de carácter cultural	.049	.215	.038	.191	.001
29 Ha participado en grupos de carácter religioso	.007	.084	.006	.079	.000

situación académica: esta es la categoría de variables que mayor peso tiene de entre todas las examinadas. Dentro de este grupo de variables, se han constatado relaciones entre determinadas variables y el fenómeno del abandono coincidentes con las halladas por diversos autores: rendimiento académico previo al ingreso en la universidad, rendimiento académico en la universidad (Araque et al., 2009), elección de la titulación por vocación (Cabrera et al., 2006), tiempo dedicado al estudio (Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla, 2011) y adaptación a la vida universitaria, tanto en la dimensión académica como en la dimensión social (Tinto, 1975).

Braxton, Millen y Shawn (2000) afirmaban que las conductas de clase ejercen un importante rol en la toma de decisiones académicas. En el presente estudio se constata dicho rol y en particular se constata la relación de determinadas variables con el fenómeno del abandono, resultados coincidentes con los obtenidos por diversos investigadores: asistencia a clase (Cabrera et al., 2006; Casaravilla et al., 2012), relaciones establecidas tanto con el profesorado como con los pares (Tinto, 1975) y satisfacción con diversos aspectos de la docencia y organización de los estudios (Duque, Duque y Surinach, 2013).

Respecto a las variables relativas a la familia, se han examinado aquellas variables que a lo largo de la historia han mostrado mayor relación con el fracaso académico y abandono de los estudios, y se ha encontrado relación tanto con el nivel educativo de la madre (Rodrigo, Molina, García-Ros y Pérez-González, 2012), como con la disposición de recursos suficientes para el sostenimiento del estudiante (Chen, 2008).

Por último, se ha valorado el rol de la participación del estudiante en grupos sociales con un objetivo común, y se ha encontrado relación entre estas variables y la situación académica. Al contrario de lo que cabría suponer, dado que la participación en dichos grupos podría restar dedicación al estudio, los resultados ponen de relieve una mayor participación del colectivo de estudiantes que permanece en grupos sociales de carácter académico y solidario, en la línea de lo planteado por Tinto (1988), que considera que este tipo de actividades refuerza el sentimiento de pertenencia del estudiante y ejerce como factor protector frente al abandono de la titulación. Así, es posible afirmar que el alumno que persiste en la titulación inicialmente matriculada presenta un mayor rendimiento académico (tanto previo al ingreso, como en la propia universidad), alude como motivo de elección de los estudios su vocación, dedica mayor tiempo al estudio, pero también a

participar en grupos de carácter académico o solidario, cuenta con recursos económicos suficientes para su sostenimiento y manifiesta un elevado nivel de satisfacción con cuestiones relativas al programa de estudio y diversos aspectos organizativos.

Entre las limitaciones del estudio, puede señalarse la ausencia de ítems que midieran específicamente la motivación del estudiante, ya que tal y como Muela, García-León, Augusto y López-Zafra (2010) y Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco y Téllez-Trani, (2016) han puesto de relieve, esta variable influye notablemente en el rendimiento académico. En relación con lo anterior y con base en los hallazgos obtenidos por Rodríguez et al. (2014), también resultará de interés analizar la posible relación entre la motivación del estudiante, las competencias docentes del profesorado y su percepción de autoeficacia. Por ello, se tendrán en cuenta estas cuestiones en futuras investigaciones.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education*, 53, 563-574.
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A. y Casaravilla, A. (2011, noviembre). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. In *Comunicación presentada en I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior* [consultado 13 Jul 2012]. Disponible en: http://www.clabes-alfaguia.org.pa/ponencias/ST_1_Abandono/7_JArriaga_Perfiles%20abandono.pdf.
- Arriaga, J., Casaravilla, A., y Burillo, V. (2014). Documento síntesis del Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA) [síntesis del proyecto] [consultado 30 Mar 2015]. Disponible en: www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/boletim/baixar-boletim/doc_download/22-documento-sintesis-proyecto-guia.html.
- Bernardo, A.B., Esteban, M., Rodríguez-Muñoz, L.J., Fernández, E., Cerezo, R. y Núñez, J.C. (2013, junio). Estudio de las causas

- del abandono de los estudiantes en la Universidad de Oviedo. Comunicación presentada en el *X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*, Granada, España.
- Braxton, J. M., Milem, J. M. y Shaw, A. (2000). *The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. The Journal of Higher Education, 71(5)*, 569–590.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre la prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12(1)*, 105–127.
- Casaravilla, A., del Campo, J. M., García, A. y Torralba, M. R. (2012 noviembre). Análisis del abandono de los estudios de ingeniería y arquitectura en la Universidad Politécnica de Madrid. In *Comunicación presentada en la II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior*.
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, E., Sánchez, M. y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology, 8(1)*, 30–36.
- Chen, R. (2008). Financial aid and student dropout in higher education: A heterogeneous research approach. *Higher Education, Handbook of Theory and Research Series, 23*, 209–239.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2.ª Ed)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3(3)*, 289–300.
- De Vries, W., León, P., Romero, J. F. y Hernández, T. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior, 15(4)*, 29–49, 160.
- Duque, L. C., Duque, J. L. y Surinach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: An analytical model for Spanish universities. *Educational Studies, 39(3)*, 261–284.
- Goldenhersh, H., Coria, A. y Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: Desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior, 3(3)*, 96–120.
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S. y Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: A bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review, 20*, 475–484.
- Muela, J. A., García-León, A., Augusto, J. M. y López-Zafra, E. (2010). La enseñanza de la Psicología a través de actividades desde una perspectiva multidisciplinar: aumento de la motivación y rendimiento. *European Journal of Education and Psychology, 3(1)*, 33–44.
- Proyecto Guía y Grupo de Análisis (2013). *Encuesta sobre causas de abandono y decisiones del estudiante relativas al abandono de estudios en educación superior*. [Cuestionario] [consultado 30 Mar 2015]. Disponible en: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/3.Encuesta.internacional.abandono/CuestionarioOnlineLatinoamerica.pdf>.
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. J. y Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6(2)*, 83–105.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosario, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica, 20(1)*, 47–63.
- 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, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I. y Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology, 7(2)*, 107–120.
- Schneider, S. L. y Kogan, I. (2008). The International Standard Classification of Education 1997: Challenges in the application to national data and the implementation in cross-national surveys. *The International Standard Classification of Education (ISCED-97)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Re-edition. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-en.pdf>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45(1)*, 89–125.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education, 59(4)*, 438–455.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5(3)*, 345–355.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., et al. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 8(1)*, 1–8.
- 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.