

REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGÍA
2000 VOLUMEN 32 — N° 3 505-517

**EL FRACASO ACADÉMICO
EN LA UNIVERSIDAD:
ASPECTOS MOTIVACIONALES
E INTERESES PROFESIONALES**

MANUEL MARÍN SÁNCHEZ*, EDUARDO INFANTE REJANO

Y

YOLANDA TROYANO RODRÍGUEZ
Universidad de Sevilla, España

ABSTRACT

A total of 103 students with a mean age of 21 years, who had failed their university course, were evaluated via a series of questionnaires, objective personality and intelligence tests, and individual interviews. This study intends to describe the relationship between attitudinal aspects (motivational aspects and professional interests) and academic failure, irrespective of the level of intelligence. The vocational profile of the failing students was also drawn up, and its congruence determined with respect to the choice of course studied. Results indicate that the attitudinal and motivational aspects have a potential to predict academic failure which is equal or superior to that of the cognitive and intellectual aspects. These students showed clear symptoms of learned helplessness, low intrinsic motivation and poor tendencies to personal and/or professional fulfillment (learning behaviours). On the other hand, these results

* Correspondencia: MANUEL MARÍN SÁNCHEZ, Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, Av. San Francisco Javier s/n, 41005 Sevilla, España. *E-mail*: mmarinsanche@cica.es

emphasize the consideration of the importance of compatibility between vocation and professional selection in order to guarantee academic success.

Key words: Motivation, academic failure, interests, academic performance.

RESUMEN

Un total de 103 alumnos con una edad promedio de 21 años fracasado en sus estudios universitarios, se evaluaron a través de una serie de cuestionarios, pruebas objetivas de inteligencia y personalidad, y entrevistas individuales. La investigación pretende describir la relación entre aspectos actitudinales (motivaciones e intereses profesionales) y fracaso académico, independientemente del nivel de inteligencia. Asimismo, se elaboró el perfil vocacional de los alumnos fracasados y se determinó su congruencia con respecto a la elección de estudios universitarios. Los resultados indican que los aspectos motivacionales y actitudinales poseen un potencial predictor del fracaso académico igual o mayor que los aspectos cognoscitivos o intelectuales. Los alumnos mostraron claros síntomas de indefensión aprendida, baja motivación intrínseca y pobres tendencias a la realización personal (aprendizajes) y/o laboral. Por otra parte, los resultados animan a considerar la importancia de la compatibilidad entre vocación y elección universitaria.

Palabras clave: Motivación, fracaso académico, interés, ejecución académica.

INTRODUCCIÓN

El fracaso académico es uno de los temas más universalmente planteados en la investigación sobre educación. Esta preocupación no ha de extrañar al contemplar los bajos índices de aprendizaje y rendimiento eficaz que a veces condicionan hasta un 50% de abandono de los estudiantes (Clemente Carrión, 1998). Si bien la literatura en torno al rendimiento o fracaso escolar es sumamente amplia en alumnos no universitarios, la aplicación de esta temática en estudios superiores posee escasa tradición. Un buen sistema educativo garantiza el acceso a la universidad a grupos de estudiantes que presentan las condiciones aptitudinales y actitudinales adecuadas para enfrentarse a las exigencias académicas. Sin embargo, las respuestas de orientación vocacional y formación humana que se producen desde etapas preuniversitarias no parecen ser suficientes. Se hace necesario investigar *el fracaso académico en el ámbito universitario* con el fin de identificar los factores de inadaptación entre alumnos e institución.

El rendimiento de los universitarios se mide normalmente a través de la finalización puntual de los cursos (tasas de promoción), repetición de los mismos y/o abandono de la carrera en cualquiera de ellos (Herrero e Ingestos, 1980). En la presente investigación, el fracaso se considera precisamente, abandono de estudios (Saldaña, 1986) en primera, segunda o tercera instancia. Este es uno de los criterios más objetivos, al menos, del rendimiento académico aunque no lo es de la eficacia formativa de la universidad (Juan-Espinosa, Colom y Quiroga, 1996).

El éxito o fracaso académico nace de la confluencia de múltiples factores. Según Gylli (1978) podemos hablar de causas fisiológicas, psicológicas y de clima educativo – familiar. Rodríguez Neira en 1978 (citado en González Tirados, 1985) distingue entre *factores de superficie* —por ejemplo, falta de voluntad— y *factores profundos* —problemas más graves entre los que se incluyen rasgos patológicos o de desadaptación social—. Dentro de un planteamiento sistémico, González Tirados (1985) indica tres sistemas determinantes del mal rendimiento académico: sistema alumno, sistema escolar (institucional) y sistema social. Desde el primer sistema, se recogen estudios de psicología educativa que defienden y responsabilizan en último término al alumno de su propio fracaso ya que dicho fracaso se entiende como carencia de aptitudes específicas (Pelechano, 1989).

El factor de éxito más analizado del alumno ha sido la *inteligencia* (González Tirados, 1985). Sin embargo, las actuales evidencias empíricas nacidas del desarrollo de las ciencias psicopedagógicas aconsejan romper con la tradición intelectualista ya que, aún siendo la inteligencia un factor de base, está demostrado que no explica más del 50% de la varianza del rendimiento humano (Butcher, 1979). La literatura ha identificado otros factores referidos a aspectos motivacionales y vocacionales de la conducta humana que no deben desestimarse en los análisis cualitativos del fracaso académico.

Las relaciones entre motivación y rendimiento académico han sido analizadas por medio de varias teorías referidas a la motivación de logro (Atkinson, 1964; McClelland, 1961), las teorías sobre expectativas (Eccles, 1983, Vroom, 1976) o el locus de control (Kelley, 1967). En general, se asume la existencia de dos tendencias en todo individuo: la consecución del éxito o interés por alcanzar un objetivo, y la tendencia a huir del fracaso. Las personas persisten más en su trabajo si consideran que el éxito depende de su esfuerzo que si lo atribuyen a su aptitud/capacidad intelectual (motivación de logro) o a factores externos como la suerte (motivación extrínseca) o a factores desconocidos o no controlables (expectativa – valor).

Esta nueva perspectiva originó nuevos planteamientos en la etiología del fracaso académico. Así, Graumann (1971) identifica como factores determinan-

tes del fracaso, las aptitudes, las características de la tarea y los determinantes del impulso de activación (motivación, expectativas e intereses). En este sentido, los planes de estudios, las escasas opciones de trabajo al finalizar los estudios o la ausencia de motivaciones intrínsecas al aprendizaje, producen estados de desmotivación en el alumnado y, consecuentemente, aumenta el número de fracasos.

Otros factores actitudinales determinantes del fracaso académico aluden a los intereses y las preferencias profesionales. Por ejemplo, Latiesa (1986), destaca el papel de las expectativas y al hecho de no cursar la carrera deseada. Saldaña (1986) constata que los abandonos tienen su origen en la desorientación vocacional de los alumnos al iniciar sus estudios siendo precisamente los dos primeros cursos los que mayor incidencia presentan. La madurez vocacional es un complejo proceso de aprendizajes de inicio en la infancia que, consolidado en la adolescencia, faculta el autoconocimiento académico-profesional, el conocimiento del mundo laboral y la sabiduría de relacionar ambas cosas. En dicho proceso madurativo, motivaciones, intereses y factores de personalidad confluyen en un entramado de relaciones difíciles de articular. Así, el error de no cursar la carrera deseada puede proceder del desengaño de los estudiantes ante sus propias preferencias o aptitudes profesionales (autoconocimiento), de los planes de estudio de la carrera (incumplimiento de expectativas) y de la ausencia de salidas profesionales (incumplimiento de expectativa de instrumentalidad) (Latiesa, 1986).

Algunos modelos y teorías tratan de explicar el origen y los determinantes de la madurez vocacional (Alvarez y Fernández, 1987). La Psicología vocacional propone que una persona (estudiante) tendrá éxito en su profesión si sus habilidades, intereses y rasgos de personalidad se ajustan a los requisitos, recompensas y relaciones interpersonales de su ambiente de trabajo. Diversas teorías han tratado de destacar la importancia de ajustar el binomio vocación – carrera. La teoría de la correspondencia persona – ambiente (Lofquist y Dawis, 1991; Dawis y Lofquist, 1993), afirma que las personas constantemente se afanan por buscar, alcanzar y mantener un ajuste con su ambiente en dos dimensiones: habilidades personales *versus* demandas del trabajo (académico – profesional), y valores del individuo *versus* refuerzos ambientales. También es ampliamente conocido el modelo de elección vocacional de Holland (1966, 1985) para quien las personas pueden clasificarse en diversos ambientes de trabajo según sus diferentes características de personalidad, aspectos motivacionales y aptitudinales. Holland hace hincapié en la congruencia entre tipos de personalidad y ambientes ocupacionales. Finalmente, la literatura recoge otro factor decisivo del éxito académico de naturaleza emocional denominada *ansiedad de prueba* o aquella ansiedad que se activa ante la realización de tests, exámenes o evaluaciones e incapacita la emisión de respuestas adaptativas (Morris, Davis y Hutchins, 1981).

El presente estudio busca analizar el papel de las variables motivacionales y actitudinales en el rendimiento académico. A diferencia de la tradición investigadora, que centra los estudios sobre fracaso (escolar) en etapas educativas inferiores, los estudiantes evaluados pertenecen al ámbito universitario. En consonancia con las teorías y los factores inherentes al alumnado universitario que son determinantes del fracaso académico los *objetivos* de la presente investigación son los siguientes:

1. Desmitificar el papel exclusivo y preponderante que por tradición se le ha otorgado a la *inteligencia* de determinante del éxito/fracaso académico universitario.
2. Elaborar un perfil *motivacional* y *vocacional* del estudiante fracasado de la Universidad de Sevilla (España).
3. Constatar la influencia de *factores actitudinales* (motivacionales y vocacionales) en el éxito universitario analizando la congruencia vocación – elección.

MÉTODO

Participantes

La población objeto de estudio correspondió a los alumnos de la Universidad de Sevilla que, no habiendo abandonado sus estudios universitarios, sí dejaron su primer centro universitario elegido. Un total de 103 alumnos tomaron parte en la presente investigación. El tamaño de la muestra fue seleccionado con un margen de confianza del 95.5% y un error muestral de 7%. A través de diversos métodos de localización (fichas de profesores, asistencia de exámenes, ficheros de secretarías, etc.), los sujetos se eligieron mediante muestreo aleatorio estratificado controlado por facultades. La distribución poblacional y muestral de los sujetos queda reflejada en la Tabla 1.

La medida de edad de los participantes fue de 21 años, de los cuales el 80% eran varones. La residencia habitual al realizar los estudios es la familiar (63%) siendo el 34,5%, el porcentaje de alumnos que opta por el régimen de alquiler en cualquiera de sus formas (con compañeros, vivir solos, etc.). De cualquier forma, un 80,5% de los casos dependía económicamente de sus padres.

La mayoría de los participantes procedieron de familias numerosas (65%) estando los hijos únicos representados en tan solo un 2,5%. El 66,5% de los padres de estos alumnos realizaron estudios básicos y el 32% accedió a estudios universitarios. En el caso de las madres, estos porcentajes alcanzan el 67% y el 14%, respectivamente. Sin embargo, la gran mayoría de las madres (86%) se

dedica a las faenas del hogar, mientras que el 51% de los padres trabaja en puestos de tipo medio (personal docente, administrativo, etc.). Finalmente, los ingresos familiares no superan las 125.000 pesetas (US\$834) mensuales en el 77,5% de los casos y tan sólo un 5% ingresa las 300.000 pesetas (US\$2.000) al mes.

TABLA I
Distribución inicial y final de los participantes.

Facultad	Población	Muestra
E.T. Arquitectura	134	23
E. U. Ingenieros	116	20
E. U. Magisterio	105	18
Facultad CC. de la Educación	51	9
Facultad CC. Empresariales	47	8
Facultad CC. Químicas	33	6
Facultad de Biología	24	4
Facultad de Derecho	19	3
Facultad de Historia	17	3
Facultad de Farmacia	17	3
Facultad CC. Físicas	10	2
Facultad de Filologías	9	2
Facultad de Matemáticas y E.S. Ingenieros	7	2
Total	589	103

* Las facultades de Bellas Artes y Medicina no se incluyen por falta de datos.

Instrumentos

Para la elaboración del perfil psicológico de los estudiantes universitarios inadaptados se utilizaron varios instrumentos de medida:

- Para la evaluación de la inteligencia en sus dimensiones verbal y manipulativa se utilizó el test de inteligencia general para adultos WAIS de Wechsler.
- Los aspectos motivacionales y de personalidad fueron evaluados a través del cuestionario de Motivación y Ansiedad de Ejecución (MAE) de V. Pelechano (1975). La prueba evalúa los aspectos motivacionales y emocionales (ansiedad) relacionados con la ejecución y el rendimiento. Los resultados que se obtienen indican (M1) la tendencia a la sobrecarga, (M2) indiferencia laboral, (M3) autoexigencia laboral, (M4) motivación positiva hacia la acción, (A1) ansiedad inhibitoria del rendimiento, y (A2), ansiedad facilitadora del rendimiento.

- Los intereses y preferencias profesionales fueron recogidas a través del cuestionario KUDER-C. La prueba, elaborada por G. F. Kuder, evalúa las preferencias vocacionales por medio de la elección de ocupaciones que agradan/desagradan. Las puntuaciones saturan en factores o áreas profesionales referidas a trabajos (0) al aire libre, (1) mecánicos, (2) de cálculos, (3) científicos, (4) persuasivos, (5) artísticos, (6) literarios, (7) musicales, (8) asistenciales y (9), administrativos. Incluye, además, una escala V de sinceridad a las respuestas emitidas.

Procedimiento

El análisis de los primeros cursos de los distintos centros universitarios *in situ*, a partir del examen de los expedientes, facilitó el establecimiento de la muestra de alumnos que habían abandonado sus estudios en primera y segunda elección. La recogida de datos tuvo lugar a través de dos fases. En la primera fase se envió un cuestionario por correo donde se detectaba el interés de los alumnos por la investigación y, al mismo tiempo, se recogían una serie de datos personales y académicos. La segunda fase consistió en la realización de tres entrevistas por cada alumno en las cuales se complementaban las diversas pruebas psicológicas. Dichas entrevistas tuvieron lugar, en la mayoría de las ocasiones, en los mismos lugares (Instituto de Ciencias de la Educación, E. U. de Magisterio, E.S. Ingenieros Industriales y Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación). No todos los alumnos pudieron completar las dos fases, por lo que la muestra se redujo, en el seguimiento de la cohorte, a 92 y 66 sujetos (mortalidad experimental del 10,6 y el 35,9%, respectivamente). Todos los participantes recibieron las mismas instrucciones y se respetaron las condiciones y normas de aplicación de las diversas pruebas seleccionadas. Posteriormente, los diferentes resultados obtenidos fueron tratados estadísticamente a través del paquete estadístico SPSS para Windows 95, versión 8.1.

RESULTADOS

Los cocientes intelectuales obtenidos a partir de la prueba WAIS indican que la muestra de alumnos que han fracasado en sus estudios posee un C.I. total de 122, es decir, son alumnos con una inteligencia general muy por encima de la media. Los coeficientes verbal y manipulativo no difieren entre sí ya que se alcanzó un C.I. de 119 y de 120, respectivamente. Estos primeros resultados indican que no existen razones de índole intelectual a través de los cuales podamos explicar el fracaso académico en estos sujetos. Los alumnos han demostrado poseer altas capacidades para el razonamiento y el pensamiento formal o abstracto propios de unos estudios universitarios. Más aún, la indiferenciación de coeficientes verbal y manipulativo les faculta, en principio, para cualquier profesión universitaria.

La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones típicas obtenidas en los diversos factores psicológicos evaluados a través del MAE.

Los datos obtenidos en los factores motivacionales indican que los estudiantes encuestados se implica muy poco en cargas laborales (factor M1) pues tan sólo el 20% de la muestra superó el centil medio (P50). Asimismo, poseen una indiferencia hacia el mundo del trabajo por lo que son propensos a separar el mundo personal del laboral (factor M2). La puntuación media en este factor se situó en el P75. Por otro lado, la motivación para superarse en el trabajo y la evaluación positiva del mundo laboral es muy baja para este colectivo cuya media en el factor M3 no superó el P10. Un resultado más positivo se obtiene en el factor M4, ya que el 70% de los encuestados supera el P50. El contenido de este factor expresa el nivel motivacional general y menos dependiente de situaciones específicas de un individuo. El resultado nos indica que estos alumnos se sienten motivados por ámbitos e incentivos no laborales por lo que carecen de los requisitos motivacionales fundamentales para el éxito académico tales como la ambición, la sobrecarga de trabajo y la autoexigencia en el trabajo realizado (Pelechano, 1989).

Otros aspectos del cuestionario MAE arrojan puntuaciones sobre la ansiedad asociada a la ejecución. Los universitarios fracasados puntuaron alto en ansiedad inhibitoria del rendimiento (A1), situándose la puntuación media (6,57) en el P40. Se infiere que los alumnos reaccionan ante determinadas situaciones de forma ansiosa y desadaptativa. Finalmente, la muestra obtuvo una puntuación media muy baja en A2 (ansiedad facilitadora del rendimiento) de 7,22. Dicha puntuación agrupaba entre el 48 y el 61% de los sujetos, lo que indica que la mayoría tiende a responder negativamente ante situaciones estresantes y/o que requieran una acción rápida y dinámica.

TABLA 2
Medias y desviaciones tipo obtenidas en los factores del MAE

Factor evaluado	Media	Dt
M1: sobrecarga laboral	3,41	2,38
M2: indiferencia laboral	2,85	2,85
M3: autoexigencia laboral	9,18	3,19
M4: motivación positiva	6,78	2,13
M-P: motivación general	12,69	6,32
A1: ansiedad inhibitoria	6,57	3,50
A2: ansiedad facilitadora	7,22	2,48

Los resultados obtenidos en el cuestionario KUDER-C se muestran en la tabla 3. La escala de verificación obtiene una puntuación de 34,5 que, siguiendo el manual de la prueba, certifica que no existen razones para dudar del valor de las contestaciones de los alumnos encuestados y que por lo tanto es posible elaborar un perfil vocacional.

Las medias obtenidas por la muestra de estudiantes no difieren de la nacional (España), si bien las preferencias vocacionales de aquellos son ligeramente superiores (3 puntos más que la media poblacional). Ambas muestras correlacionan significativamente al nivel .01 (Pearson = .96). La muestra resalta sus preferencias en las profesiones de aire libre (labrador, agricultor, guarda forestal, etc.), científicas (químico, médico, veterinario, psicólogo...), artísticas (actor, escultor, decorador, pintor...) y musicales (músico, profesor de música...).

Para establecer comparaciones entre dimensiones y dado que no poseen el mismo número de ítems, se calcularon los coeficientes de variación y dispersión (Cv). Las preferencias más homogéneas tuvieron lugar en las carreras de cálculo, artísticas, persuasivas y musicales, y en las que menos, correspondieron a las profesiones al aire libre, asistenciales y literarias. De la dispersión de los datos podemos deducir que los alumnos no eligen coherentemente sus estudios, bien porque poseen bajos conocimientos sobre las carreras o sobre sus propias preferencias vocacionales (tipo de trabajo, actividades, roles sociales, aptitudes a desarrollar, etc.).

TABLA 3

Medias muestrales y nacionales (baremo universitarios varones), desviaciones tipo y coeficientes de variación derivados del cuestionario KUDER-C.

Área evaluada	Media nacional (según TEA,1996)	Media de la USE	Dt	Cv
0. (factor de verificación)	—	34,5	4,46	0.78
1. Aire libre	41,6	46,8	11,4	3.6
2. Mecánico	35,9	35,7	10,9	2.21
3. Cálculo	27,6	25,2	8,26	0.79
4. Científico	42,6	43,6	10,7	2.88
5. Persuasivo	32,8	29,2	9,56	0.48
6. Artístico	27,8	31,1	8,89	0.33
7. Literario	23,2	21,3	7,00	3.43
8. Musical	13,3	14,2	7,19	0.62
9. Asistencial	49,1	46,1	14,1	3.13
10. Administrativo	41,4	37,3	11,7	2.22
Totales (medias)	30,48	33,42	30,25	1.71

Este comentario se refuerza al registrar los motivos personales o ajenos de la elección de estudios. Tal y como se desprende del primer cuestionario, el 23,5% de los encuestados eligió la primera facultad presionados o motivados por intereses sociales, económicos o familiares. Este porcentaje asciende en la segunda y tercera elección de facultad a 43% y 81% respectivamente. La muestra estaba formada en su mayoría (un 71%) por estudiantes que intentaban su segunda carrera.

La tabla 4 y la figura 1 muestran el perfil vocacional del fracasado universitario. Se registran los centiles de cada dimensión del KUDER-C así como el porcentaje de fracasados en cada una de ellas. Dado que las dimensiones del cuestionario no son excluyentes, el porcentaje de cada facultad pudo repetirse en más de una dimensión (por ejemplo, el 2% de fracasados en la facultad de CC. Físicas fue incluido en Cálculo y Científico).

Como se aprecia en la figura 1, aquellas profesiones que son más deseadas son las que presentan mayor número de fracasos académicos. Las profesiones al aire libre, artísticas, científicas y musicales, que superan el P50, no recogen individualmente más del 18% de los fracasos. Por el contrario, las profesiones de cálculo, persuasivas, mecánicas, asistenciales administrativas y literario, que no superaron el P50, recogen porcentajes mayores de fracasados.

TABLA 4
*Centiles obtenidos en las dimensiones del KUDER-C
y porcentaje asociado de fracasos académicos en la USE*

Área evaluada	Centil muestral	Fracasos (en %)
1. Aire libre	65	7
2. Mecánico	50	45
3. Cálculo	35	27
4. Científico	55	35
5. Persuasivo	30	11
6. Artístico	65	3
7. Literario	40	5
8. Musical	55	18
9. Asistencial	40	27
10. Administrativo	35	11
Totales (medias)	42,7	-

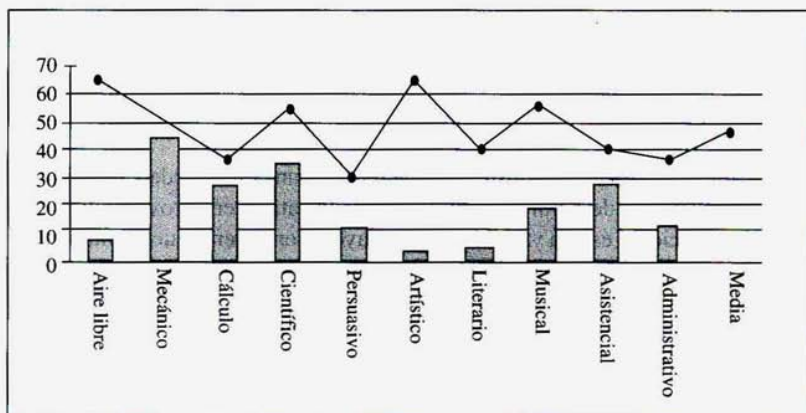


Figura 1. Distribución de fracaso en las distintas carreras universitarias.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos indican que el fracaso no puede explicarse basándose exclusivamente en déficit intelectuales o cognoscitivos sino que deben considerarse otros condicionantes de índole actitudinal.

Los estudiantes mostraron poco interés hacia el mundo laboral, escasa implicación en cargas laborales, pobre tendencia a la autorrealización y elevada distinción entre el mundo laboral y el personal. Estas actitudes denotan una baja motivación intrínseca hacia el esfuerzo académico-laboral, siendo ésta muy necesaria en ambientes estudiantiles ya que las recompensas extrínsecas (trabajo, primer sueldo, reconocimiento social, ...) son ampliamente retardadas y resultarían ineficaces a la hora de mantener conductas de estudio efectivo desde el inicio. En este sentido, la no participación activa en la universidad al poseer actitudes negativas hacia lo académico – laboral podría determinar en gran medida el elevado número de fracasos.

Los factores motivacionales conectados con la percepción del mundo académico como un centro de trabajo y las tareas académicas como trabajo, presentan correlaciones positivas con el rendimiento (Pelachano, 1989). La puntuación positiva de los alumnos en motivación general podría indicar este fallo perceptivo pues el origen de la desmotivación del alumnado no es intrínseco a éste.

Determinantes socioculturales podrían estar generando sentimientos de resignación en aquellos al mostrar un futuro profesional incierto, difícil y

temporalmente inestable. Según los efectos de la indefensión aprendida, los individuos aprenden que, por mucho que se esfuercen, no van a conseguir el éxito deseado por lo que atribuyen el éxito a factores externos y estables (Peterson y Seligman, 1984).

Los alumnos evaluados mostraron que reaccionan con ansiedad ante situaciones estresantes o de naturaleza dinámica. Constatado en otros estudios, el equilibrio emocional es una variable muy influyente en el rendimiento humano, especialmente en la actividad laboral actual debido a que los cambios medioambientales fuerzan a realizar rápidas adaptaciones con alta frecuencia (Peiró y Prieto, 1996).

El perfil vocacional identificado en la muestra indica que los alumnos que han fracasado en sus estudios poseen criterios más o menos estables y homogéneos en sus preferencias e intereses profesionales. La puntuación media superó a la nacional en 3 puntos y la mitad de las áreas profesionales superó el P50. Dichas áreas destacadas aluden a trabajos mecánicos, científicos, musicales y, sobre todo, artísticos y al aire libre. Estas preferencias profesionales coincidieron con las preferencias académicas de los alumnos en etapas preuniversitarias y, consecuentemente, con altas cualificaciones. Del porcentaje de fracasos por facultades se desprende que el perfil vocacional se corresponde coherentemente con el número de fracasos: estudios menos deseados presentan mayores porcentajes de suspensos y viceversa.

Este hecho nos previene de que las restricciones de la oferta en determinadas carreras y la consideración del expediente académico como único criterio de prioridad en la elección, puede provocar serias desigualdades y desajustes a la hora de ubicar psicológicamente a los alumnos en cursos universitarios.

Los datos han demostrado que la investigación en torno al fracaso universitario debe seguir avanzando con el fin de determinar fielmente la influencia de los factores actitudinales mediante la realización de estudios más amplios y con seguimiento de cohortes más exhaustivos.

REFERENCIAS

- Alvarez, M. y Fernández, R. (1987). *Programas de orientación de estudio y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: PPU.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Butcher, H. J. (1979). *Inteligencia humana: Su naturaleza y evaluación*. Madrid: Marova.
- Dawis, R. V. y Lofquist, L. H. (1993). Rejoinder. From TWA to PEC. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 113-121.
- Clemente Carrión, A. (1998). Motivación y rendimiento académico en los estudios superiores. En M. Acosta (Dir.). *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp. 81-97). Granada: Aljibe.

- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motives* (pp. 12-23). San Francisco: Freeman.
- Gylli, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- González Tirados, R. M. (1985). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*, Madrid: CIDE.
- Graumann, C. F. (1971). *Fundamentos de psicología*, vol. I. Motivación, Madrid: Morata.
- Herrero, S. y Ingestos, A. (1980). *El rendimiento académico en la Universidad*. Salamanca: ICE.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choices. A theory of personality types and model environments*. Braisdel: Waltham.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices. A theory of personality types and model environments*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- Juan Espinosa, M., Colom, B. R., y Quiroga, M. A. (1996). *La práctica de la psicología diferencial en industria y organizaciones*, Madrid: Pirámide.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (Ed.). *Nebraska symposium on motivation*, vol. 15 (pp. 192-241). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Latiesa, M. (Comp.) (1986). *Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deserción universitaria*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lofquist, L. H. y Dawis, R. V. (1991). *Essentials of person-environment-correspondence counseling*. University of Minnesota: University of Minnesota Press.
- Mc Clelland, D. C. (1961). *Human motivation*. Clenville: Scott Foresman.
- Morris, L. W., Davis, M. y Hutchins, C. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.
- Peiró, J.M. y Prieto, F. (Dir.) (1996). *Tratado de psicología del trabajo*, vol. I. La actividad laboral en su contexto. Madrid: Síntesis Psicología.
- Pelechano, V. (Dir). (1989). Análisis y modificación de conducta (tema monográfico). *Análisis y modificación de conducta*, vol. 15.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P.. (1984). Causal explanation as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Saldaña, R. (1986). Éxitos y fracasos en la universidad. En M. Latiesa (Comp.). *Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deserción universitaria* (pp. 1-17). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Salvador, L. y Valcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: Abandono y retraso en los estudios*. Madrid: CIDE.
- Vroom, V. H. (1976). ¿Can leaders learn to lead? *Organizational Dynamics*, (Winter), 17-28.