

# **UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
Área de Didáctica y Organización Escolar



## **MOTIVOS Y FACTORES EXPLICATIVOS DEL ABANDONO ACADÉMICO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORADO CON  
MENCIÓN EUROPEA POR

**Ana María López Medialdea**

DIRECCIÓN

Dr. D. Guillermo Domínguez Fernández  
Dra. D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Escolástica Macías Gómez



*A quienes durante tanto tiempo me han ofrecido  
su apoyo incondicional y han confiado en mis capacidades para  
alcanzar esta meta.*





## *Agradecimientos*

*Deseo expresar mi gratitud al Dr. Manuel Fernández Cruz, catedrático y profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, por el apoyo recibido durante la trayectoria de esta investigación. Quien para mi, además de profesor y guía académico, ha sido durante tantos años llenos de proyectos, ilusiones, sorpresas, esfuerzos y silencios, un amigo.*

*A la Dra. Macarena Estaban Ibáñez, y al Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, gracias por el apoyo y la oportunidad dada. En especial al Dr. Manuel Tomás González Fernández y al Dr. Manuel Jesús Porras Sánchez por su inmensa y continua generosidad.*

*A mis directores, la Dra. Escolástica Macías Gómez y el Dr. Guillermo Domínguez Fernández, gracias por su ayuda incondicional y por convertir cada encuentro en un espacio de aprendizaje.*

*A Belén, Nieves, Fran y Sofía, a ellos todo mi agradecimiento por dedicarme su tiempo y atención. Y de manera más entrañable a mi familia, en especial a Ana, por su esfuerzo durante estos largos años, sintiéndola cerca, escuchándome y valorando cada paso dado para hacer este sueño realidad, gracias por estar siempre presente.*

*Mis respetos y agradecimientos a todos.*



# ÍNDICE

Resumen .....	xi
Riassunto .....	xiii
Abstract.....	xv

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
1. PROBLEMA Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN .....	4
2. OBJETIVOS .....	5
2.1. Objetivo General .....	5
2.2. Objetivos Específicos .....	5
3. HIPÓTESIS .....	5
4. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ESTRUCTURA .....	8

<b>INTRODUZIONE E GIUSTIFICAZIONE</b> .....	15
1. IL PROBLEMA E L'IDENTIFICAZIONE DELLE DOMANDE CHIAVE.....	17
2. OBIETTIVI.....	18
2.1. Obiettivo generale .....	18
2.2. Obiettivi specifici .....	19
3. IPOTESI.....	19
4. TIPO E STRUTTURA DELLA RICERCA .....	22

## **CAPÍTULO I**

### **CONTEXTO TEÓRICO E INSTITUCIONAL DEL ABANDONO UNIVERSITARIO**

1. EL ABANDONO ACADÉMICO UNIVERSITARIO: CONCEPTO .....	32
1.1. Concepto de abandono .....	32
1.2. Acotación del término de abandono para esta investigación.....	36
2. ABANDONO UNIVERSITARIO: SITUACIÓN.....	37
2.1. Situación del abandono universitario .....	38
3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL ABANDONO ACADÉMICO UNIVERSITARIO: CAUSAS QUE INDUCEN AL ABANDONO ACADÉMICO .....	46
3.1. Modelos explicativos del abandono .....	46
3.2. Propuestas remediales .....	76
3.3. Conclusión y posicionamiento .....	78

## CAPÍTULO II

### LA ORIENTACIÓN PREVIA PARA LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

1. DESARROLLO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA .....	85
1.1. Antecedentes históricos de la orientación como actividad no formal .....	86
1.2. Desarrollo de la orientación como actividad formal en el siglo XX .....	90
2. SITUACIÓN LEGISLATIVA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.....	97
2.1. Modelos para la orientación en el marco educativo .....	108
3. LA ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA.....	117
3.1. Panorámica de la orientación para la carrera.....	117
3.2. El proceso de toma de decisiones y elección de la carrera .....	121
4. CONCLUSIÓN Y POSICIONAMIENTO.....	123

## CAPÍTULO III

### LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA TUTORÍA

1. CONCEPTO DE TUTORÍA.....	127
1.1. La Tutoría según el Espacio Europeo de Educación Superior.....	128
1.2. El Plan de Acción tutorial.....	137
1.3. Limitaciones de la puesta en marcha de la tutoría universitaria.....	138
1.4. La figura del tutor y sus tareas.....	140
1.5. Objetivos y Ámbitos de intervención de la tutoría .....	144
2. ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: SITUACIÓN .....	148
2.1. Situación de la orientación universitaria y los servicios de orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	148
2.2. Marco normativo de la orientación y tutoría universitaria .....	162
2.3. Situación de la orientación en la Universidad Pablo de Olavide.....	166
3. MODELOS DE TUTORÍA UNIVERSITARIA.....	169
3.1. El modelo universitario y la tutoría .....	169
3.2. Modelos de Tutoría.....	170
4. CONCLUSIÓN Y POSICIONAMIENTO.....	185

## CAPÍTULO IV

### DISEÑO METODOLÓGICO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

1. PLANIFICACIÓN .....	189
1.1. Selección de los sujetos participantes y ámbito de estudio .....	189
1.2. Diseño de los procedimientos de recogida de datos .....	193
1.3. Elaboración de los instrumentos para la recogida de datos .....	200
1.4. Validación y Fiabilidad de los instrumentos .....	205
2. RECOGIDA DE DATOS .....	210
2.1. Aplicación de los procedimientos e instrumentos de indagación.....	210
3. PROCESO DEL ANÁLISIS DE LAS INFORMACIONES OBTENIDAS .....	212
3.1. Tratamiento de la información de los cuestionarios .....	212
3.2. Tratamiento de la información de las entrevistas .....	213

## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA INFORMACIÓN

1. DATOS CUANTITATIVOS .....	218
a) Cuestionario al alumnado nuevo ingreso .....	218
1. Características sociodemográficas del alumnado de nuevo ingreso.....	218
2. Orientación Previa del alumnado de nuevo ingreso .....	227
3. Motivación del alumnado hacia los estudios de Grado .....	245
4. Práctica de la tutoría en la Universidad .....	250
b) Cuestionario de alumnado que abandona.....	270
1. Características sociodemográficas del alumnado que abandona .....	270
2. Orientación previa del alumnado que abandona.....	280
3. Motivación del alumnado que abandona .....	291
4. Tutoría Universitaria en el alumnado que abandona .....	295
2. DATOS CUALITATIVOS: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD .....	309
1. Características de perfil .....	310
2. Orientación previa recibida para el acceso a la Universidad.....	310
3. Motivación y elección hacia los estudios .....	313
4. Tutoría universitaria .....	315

## CAPÍTULO VI

### INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DEL ALUMNADO.....	329
2. DIMENSIONES DE ORIENTACIÓN PREVIA ANTES DE COMENZAR LA UNIVERSIDAD .....	346
2.1. Orientación previa en Secundaria y en Ciclos Formativos.....	346
2.2. Orientación previa en la Universidad .....	362
3. DIMENSIONES DE MOTIVACIÓN Y ELECCIÓN HACIA LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS .....	364
4. DIMENSIONES DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA .....	377
4.1. Modelo de tutoría universitaria.....	377
4.2. Tutoría y abandono.....	387

## CAPÍTULO VII

### CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS REMEDIALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN .....	395
1.1. Coherencia.....	395
1.2. Limitaciones .....	402
2. CONCLUSIONES .....	403
2. CONCLUSIONI.....	415
3. PROPUESTAS .....	427
4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	428

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	433
---------------------------------	-----

## ANEXOS

ANEXO 1 - APORTACIONES DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO (ANI) .....	459
ANEXO 2 - APORTACIONES DEL ALUMNADO QUE ABANDONA (AA).....	465
ANEXO 3 - GUIÓN DE LA ENTREVISTA DE CARÁCTER SEMIESTRUCTURADO .....	469

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS.....	473
---	-----

# Resumen

El objetivo de esta tesis doctoral es reconocer los *motivos de abandono* que llevan al *alumnado universitario* de nuevo ingreso a tomar esta decisión, así como el papel que juegan los *servicios de orientación y atención al estudiante* durante su periodo de transición e integración social y académica a la hora de contrarrestar esas causas. Como fin último, basándose en ese diagnóstico, se propondrán una serie de orientaciones y recomendaciones que permitan a las universidades tomar medidas preventivas ante las altas tasas de abandono académico universitario.

La disminución del abandono, por una parte, significa incidir en la reducción de los altos costes económicos que implica a la Universidad la pérdida del alumnado en las titulaciones iniciales; por otra parte, se reduce también la alta tasa de futuros ciudadanos frustrados y carentes de la formación en competencias específicas que otorga la *Educación Superior*, y que favorece el bienestar social general.

Para ello, se llevó a cabo una investigación con la población universitaria a través de dos muestras: el alumnado de nuevo ingreso y el alumnado que abandonó sus estudios el curso siguiente. Con este fin, se seleccionaron tres titulaciones del ámbito de Ciencias Sociales (Educación Social, Sociología y Trabajo Social) de la Universidad de Granada, Universidad Pablo de Olavide y Universidad Complutense de Madrid, por presentar altas tasas de abandono. El acercamiento al fenómeno del abandono se realizó a partir de cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Como resultados se obtienen, desde una perspectiva contextual y atendiendo a los perfiles sociodemográficos, situaciones iniciales relativas a las características de los sujetos y al marco institucional que predisponen a la *deserción*. Y reclaman, para la *prevención del abandono*, la intervención desde la labor orientadora, programas de recuperación, cambios organizacionales y la existencia de incentivos económicos.

También se refleja cómo a pesar de ser un fenómeno complejo y multifactorial, se puede establecer una tipología de abandono. Se confirma que los abandonos en ciencias sociales son, en buena medida, abandonos de carrera motivados fundamentalmente por el hecho de que un 55,8% del alumnado no ha podido cursar en primera instancia el título de su preferencia. En este sentido, un 32,6% abandonan por ser admitidos en otro título y reingresan al sistema con opciones más ajustadas a sus intereses y posibilidades. Otro segundo tipo de abandono, que representa un 41,8%, es el relativo a cuestiones económicas y laborales.

La tesis se estructura en tres partes. La primera parte corresponde al marco teórico del trabajo donde aparecen los diversos *modelos* teóricos explicativos del abandono y, se propone una clasificación de los factores que lo provocan y su vinculación con la *orientación educativa* previa. Continúa con un diagnóstico de la situación actual de la orientación en Educación Secundaria y en la Universidad, en concreto en la tutoría. En la segunda parte de la tesis, el Trabajo de Campo, se presenta y justifica el enfoque metodológico utilizado en el trabajo. En una tercera parte se presenta el análisis y discusión de los datos, las conclusiones, las propuestas y la identificación de las limitaciones metodológicas y futuras líneas de investigación.

## Palabras clave

Educación Superior, Motivos de abandono, Prevención del abandono, Deserción, Modelos, Estudiantes universitarios, Orientación Educativa, Tutoría, Programas de recuperación, Servicio de estudiantes, Integración social, Integración académica



# Riassunto

Lo scopo di questa tesi è quello di riconoscere le cause e le ragioni che portano *gli studenti neo-isritti* all'università ad abbandonare gli studi analizzando, inoltre, il ruolo dei *servizi di orientamento* e di sostegno agli studenti durante il passaggio dalla scuola superiore e come supporto alla loro successiva *integrazione sociale ed accademica* nel contesto universitario, al fine di sapere come affrontare meglio queste cause. Il fine ultimo, in relazione a queste analisi, sarà di proporre delle linee guida e raccomandazioni che permetteranno all'università di sviluppare misure che possano incidere sull'elevato tasso di abbandono universitario.

Ridurre l'abbandono, significa, da un lato incidere nel senso di una riduzione degli elevati costi economici a carico dell'università causati dalla perdita di studenti iscritti al primo anno. D'altro lato, in questo modo, si riduce anche il tasso di futuri cittadini frustrati e carenti di formazione e di competenze specifiche fornite dall'*istruzione terziaria* e quindi si promuove il benessere generale.

Per fare questo, abbiamo svolto una indagine, che ha preso in considerazione due campioni: gli studenti del primo anno e gli studenti che hanno abbandonato l'università l'anno successivo. A tal fine, abbiamo selezionato contesti ad elevato tasso di abbandono, ossia, tre corsi di laurea nell'ambito delle scienze sociali (Educazione Sociale, Sociologia e Servizio Sociale) dell'Università di Granada, dell'Università Pablo de Olavide e dell'Università Complutense di Madrid. L'approccio di ricerca al fenómeno dell'abbandono universitario è stato realizzato attraverso questionari ed interviste.

I risultati ottenuti, attenti a una prospettiva contestuale e focalizzando l'attenzione sui profili socio-demografici, indicano che le caratteristiche personali di partenza degli studenti ed alcune caratteristiche del sistema istituzionale sono predittori dell'abbandono. Questi risultati, al fine di *prevenire l'abbandono*, richiedono la costruzione di *interventi di orientamento*, e *programmi di recupero*, insieme ai cambiamenti di tipo istituzionale e al potenziamento di aiuti economici tramite borse di studio per gli studenti. Inoltre, si

evidenzia che, pur essendo un fenomeno complesso e multifattoriale, si possono stabilire alcune tipologie di abbandono. Si conferma che gli abbandoni della Facoltà di Scienze Sociali sono, per la maggior parte, cambi di corso di laurea, motivati principalmente dal fatto che il 55,8% degli studenti non hanno potuto iscriversi al corso di laurea che avevano scelto come prima preferenza. Di questi, il 32,6% abbandona per essere ammesso ad un altro corso di laurea, compiendo nel sistema universitario con una scelta più adatta ai propri interessi e possibilità. Un secondo tipo di abbandono, rappresentato dal 41,8%, è legato a questioni di tipo economico ed in particolare alla situazione di studentelavoratore.

La tesi è divisa in tre parti. La prima parte è composta da due capitoli: il primo, affronta il quadro teorico. Descrive i *modelli* teorici di abbandono e propone una classificazione dei fattori che ne sono la causa ed il loro rapporto con le azioni di orientamento pre-universitario. Prosegue con la diagnosi dell'attuale situazione dell'orientamento nella scuola secondaria, l'università, ed in modo particolare, del *tutoring*. La seconda parte della tesi riguarda il lavoro sul campo e presenta e giustifica l'approccio metodologico utilizzato. Infine, la terza parte, presenta l'analisi e la discussione dei dati, le conclusioni, le proposte e l'individuazione dei limiti metodologici e le prospettive per future linee di ricerca.

## Parole Chiave

Università, Cause di abbandono, Prevenzione, Dispersione accademica, Modelli, Studenti universitari, Orientamento, Tutoring, Programmi di recupero, I servizi agli studenti, l'integrazione sociale, Integrazione accademica.

# Abstract

The aim of this thesis is to examine *characteristics* and motives making new university students *dropout*, and to study the role of support and *educational guidance* for students, during students' *social and academic integration* and transition period, in countering the former causes and motives. As the ultimate purpose, based on that diagnosis, a series of advices and suggestions allowing universities to take steps against high dropout rates.

On the one hand, decreasing dropout rates has an impact on reducing the high economic costs implied in losing students from initial programs offered by the *higher education*. On the other hand, the rate of prospective unsuccessful citizens, who lack training in specific competences that postgraduate studies grant, is also reduced, thus favoring general social welfare.

For this, a research involving students was carried out, using two samples: *college freshmen* and students who dropout the academic year after they were admitted. Three Social Sciences domain degrees were selected (Social Education, Sociology and Social Work), pertaining to University of Granada, University of Pablo de Olavide, and Complutense University of Madrid, as these showed high dropout rates. The approach to the dropout phenomenon was based on questionnaires and in-depth interviews.

From a context-dependent approach and considering social-demographic profiles, initial situations relating to subjects characteristics and to the institutional frame, which may lead to *dropout*, are obtained as a result. In order to *prevent dropouts*, the involvement of *educational guidance*, *remedial programs*, changes in the organization structure and incentives are required. Moreover, a dropout typology can be defined, even if this is a complex and multifactorial phenomenon. It is proven Social Science dropouts are mainly due to the fact that 55.8% of students couldn't enroll the degree that would have been their first choice. After being admitted to another program, 32.6% dropout to reenter the system afterwards, this time with options more adapted to their interests and possibilities. A second dropout type meets economic and work demands (41.8%).

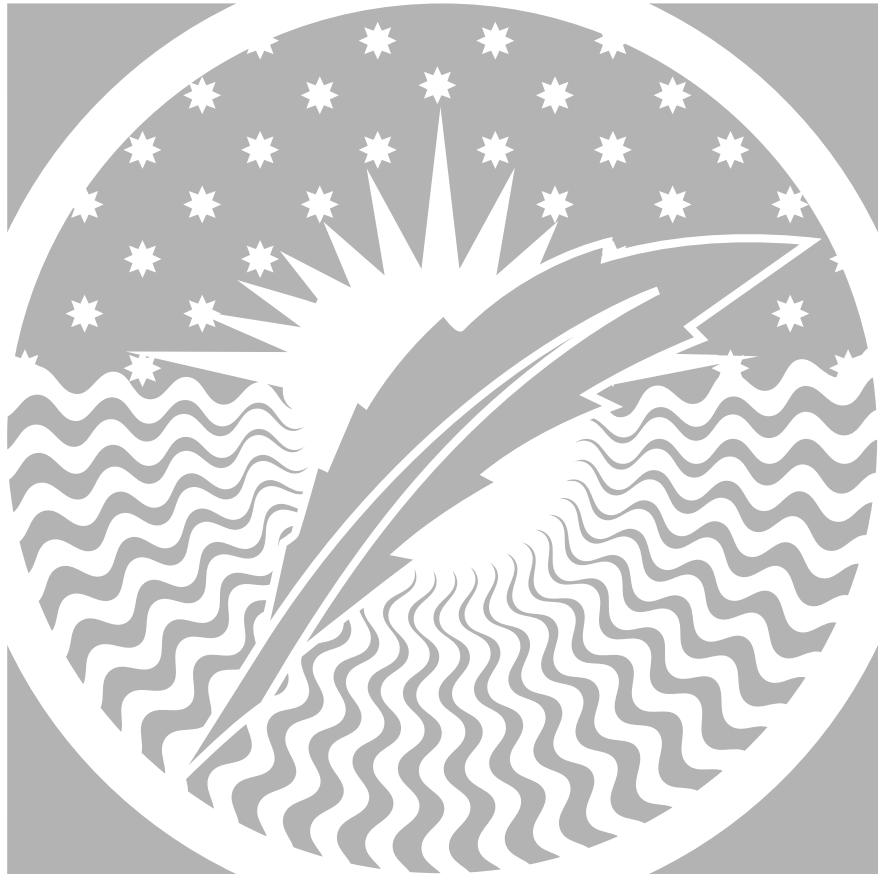
There are three parts in this thesis. In the first part is presented the theoretical frame, where different dropout explanatory *models* are included. A classification of factors triggering dropouts and their links to a prior *educational guidance* is provided. Continuous with the diagnosis the current situation of student personal services, in secondary schools and higher education, particularly *tutoring*. In the second part of this thesis, dedicated to Field Research, the methodological approach used in this work is explained and justified. The analysis and comments on the obtained data, conclusions, the identification of methodological limits and lines for future research are presented in the third and final part.

## Key Words

Higher Education, Dropout characteristic, Dropout prevention, Models, College freshmen, Educational guidance, Tutoring, Remedial programs, Student personal service, Integration studies, Integration social.

INTRODUCCIÓN Y  
JUSTIFICACIÓN

INTRODUZIONE E  
GIUSTIFICAZIONE





# Introducción

Comprender los motivos del abandono universitario durante los primeros años de la carrera requiere un análisis en cuanto a sus causas, y una revisión sobre los programas de ayuda o prevención facilitados por el sistema educativo. Este fenómeno se ha convertido en un reto para las universidades por la pérdida económica que supone a las propias instituciones el abandono de las titulaciones por parte de los estudiantes, y por el problema que supone para el desarrollo del bienestar social del país y su economía.

Por este motivo, a pesar de la existencia de programas a lo largo de la educación secundaria y Bachillerato destinados a la preparación para la elección de la carrera universitaria. Durante los últimos años, ha proliferado el número de actividades organizadas por las universidades destinadas a cubrir las necesidades del alumnado durante el período de transición entre estas dos etapas, favoreciendo, así, su integración académica y social. Estas acciones complementan la labor de los ya consolidados servicios de estudiantes. Pero, ¿hasta qué punto el trabajo realizado hasta ahora en esa dirección está surtiendo efecto?.

Parece claro, por las altas tasas de abandono durante el primer año, que el alumnado necesita ayuda y que debe de solventarse desde los recursos, servicios y medidas de apoyo del entorno universitario. Por tanto, se necesita un giro de timón desde el compromiso de la orientación educativa que permita disminuir la insatisfacción y la desilusión en la realidad académica de un amplio número de estudiantes de primer año de carrera.

De este modo, ante una sociedad actual que contempla la formación como una fuente de producción, se requiere de ciudadanos con una formación universitaria de calidad, que estén preparados para actuar en un entorno cambiante, con conocimientos consistentes que sean el soporte de las competencias profesionales necesarias para elevar el nivel

cultural y la calidad de vida de la población. Como afirma González Jiménez, Macías, Rodríguez y Aguilera (2010, p. 301), “el descenso en la capacidad de generar y utilizar conocimiento, incentivado muy especialmente en los estudios universitarios dificulta notablemente el progreso del país”. Este requerimiento es deficiente en España, ya que el nivel de titulados superiores está descendiendo en los últimos años. En este sentido, Michavila (2007, citado en Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006, p.179) afirma que un 30% de los universitarios españoles no termina la carrera, mientras que la media en la Unión Europea (UE) es del 16%. En el año 2008, concretamente la Comunidad Autónoma Andaluza (según el informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, (CRUE) es la Comunidad Española con mayor índice de abandono universitario, siendo éste un indicador negativo para el prestigio de las Universidades de Andalucía.

Investigar sobre este tema y sus causas, me viene preocupando desde antes de comenzar a involucrarme en el contexto universitario como investigadora en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Pablo de Olavide gracias a la obtención de la beca de Formación de Personal Docente e Investigador Predoctoral en Áreas de Conocimiento Deficitarias (FPDI) Resolución BOJA 24 febrero 2010.

Fue durante los últimos años de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad de Granada, cuando comienzo relacionar la importancia que tienen los servicios de orientación para la integración del alumnado en el contexto universitario. Porque durante estos años vas viendo cómo el círculo de compañeros de clase se va reduciendo, unos comienzan a trabajar y paulatinamente dejan de asistir a clase, otros al cabo del tiempo te los encuentras y te comentan que cambiaron de título y otros que han estado estudiando fuera todo un año y acaban de volver. Esto hace plantearme la relación que puede existir entre la orientación previa recibida y la coherencia con el grado elegido.

Decidida a comenzar como muchos de mis compañeros la experiencia de estudiar fuera (a través del programa Erasmus) es el momento en el que las tutorías a las que asisto pasan de tratar temas académicos relacionados, principalmente, con la evaluación de la asignatura, a ser tutorías destinadas a organizar mi currículum y orientarme sobre los diferentes servicios de los que dispone la Universidad para facilitar la movilidad de cara a esta experiencia en el extranjero (Italia, Universidad de Cassino, 2002-2004). Además de enriquecerme a nivel personal, social y académico pude valorar nuevamente y con mayor profundidad el sentido de la orientación y la importante labor que puede desempeñar un profesor con pleno dominio de las competencias no sólo profesionales para llevarla a cabo, sino de aquellas personales como son la escucha, la empatía, el afecto y la confianza, entre otras. Conjunción que resulta imprescindible para que el tutor cobre el verdadero sentido de guía y apoyo ya descrito en literatura cuando Ulises confía a Mentor la custodia de su hijo Telémaco. Razón por la que me planteo si puede ser la tutoría en la Universidad una medida favorable para la disminución del abandono, si el modelo de tutoría se adapta a las necesidades del alumnado que abandona y si disponen los tutores la formación necesaria.

Concluido este período, reconozco un nuevo ámbito de la tutoría de cara al ejercicio profesional cuando finalizada mi segunda licenciatura, en concreto en Psicopedagogía, comienzo a trabajar ejerciendo funciones de orientadora en un Centro de Enseñanza



Secundaria de la provincia de Almería, durante el período de dos años (2005-2007). Con los conocimientos prácticos adquiridos sobre cuáles son las estructuras de un centro y sus funciones, así como las del Departamento de Orientación pude también acercarme a las principales demandas del alumnado sobre la orientación pre-universitaria y los procesos de toma de decisiones. Esta experiencia hace cuestionarme sobre la importancia que pueden tener las expectativas de los estudiantes en la elección de los estudios universitarios en el abandono.

Además de enriquecerme a nivel profesional, esta experiencia, estimula mi interés por continuar con la investigación y tras la obtención en 2007 del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), decidido optar por continuar mi formación con la especialidad de “Teacher education for technical and vocational education and training”<sup>1</sup> en Akershus University College (Norway), a través de un Master Erasmus Mundus Mundusfor (Formación de profesionales de la formación) de la Universidad de Granada (2007-2009). También me permite tener una nueva visión sobre cómo trabajan los servicios de orientación en un contexto diferente al Español o Italiano.

La suma de estas experiencias en convivencia con los resultados sobre las tasas de abandono referidas en el informe de la CRUE (2008) anteriormente citado, provocan en mí el interés por conocer los motivos de abandono y realizar propuestas que desde la Universidad y en colaboración con los Centros de Educación Secundaria y Bachillerato interfieran en la continuidad de los estudios universitarios.

Es, afortunadamente, con la resolución positiva del BOJA 24 febrero 2010 sobre la solicitud realizada para estudiar este fenómeno, cuando doy comienzo a mi tesis doctoral en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. La cual me permite, además, colaborar en el proyecto de investigación sobre la implementación del Plan de Acción Tutorial en Grado (2010-2011) y cuestionarme sobre la importancia de la conexión entre la orientación previa antes de la Universidad y la ofrecida por los servicios universitarios. Así como realizar una estancia de tres meses en la Universidad de Padua (2012) y completar de este modo otro de los aspectos cruciales para el desarrollo de esta tesis.

---

<sup>1</sup>Formación de formadores para la enseñanza técnica y profesional

# 1. Problema y cuestiones de investigación

Las altas tasas de abandono universitario representan un verdadero problema para nuestro país y para la Comunidad de Andalucía y, de forma especial, para la Universidad Pablo Olavide, ya que, según el informe de la CRUE (2008), un total de 828<sup>2</sup>estudiantes abandonan los estudios universitarios. También se observa cómo el 80,91% de los abandonos pertenecen a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En este trabajo de tesis se aborda dicho problema desde una doble visión. Por una parte, desde el proceso deductivo llevado a cabo a partir de las aportaciones recogidas en los capítulos del marco teórico; y por otra, desde el proceso inductivo realizado en el trabajo de campo a través del estudio y análisis de las causas y motivos de abandono del alumnado universitario de primer curso de los grados de Educación Social, Trabajo Social, y Sociología, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), comparados con iguales grados de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad de Granada (UGR).

Abordar un tema crucial en las universidades como es el fenómeno de abandono, lleva al replanteamiento de las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Existe relación entre la trayectoria profesional, situación laboral del alumnado y las tasas de abandono universitario?
- ¿Influye la situación socio-económica y familiar en las tasas de abandono?
- ¿Existe relación entre el Bachillerato cursado y la no coherencia con el Grado universitario elegido y las tasas de abandono?
- ¿El futuro alumnado universitario recibe suficiente orientación previa para enfocar su posterior educación superior?
- ¿Existe conexión entre la orientación previa recibida y la recibida en la Universidad?
- ¿Qué importancia tienen las expectativas de los estudiantes en la elección de los estudios universitarios?
- ¿La elección en primera opción influye en el abandono universitario?
- ¿Puede ser la tutoría en la Universidad una medida favorable para la disminución del abandono?
- ¿El modelo de tutoría universitaria se adapta a las necesidades del alumnado y favorece la retención?
- ¿Disponen los tutores de la motivación y la formación adecuada para llevar a cabo un sistema de tutorías durante la Universidad que facilite la permanencia del alumnado?

---

<sup>2</sup> El número total de alumnos que han abandonado (sin derecho a título oficial universitario) los estudios en los que han estado matriculados (excluidas las anulaciones) dos años académicos antes (curso 2004-2005) y que no han formalizado matrícula en el curso 2005-2006 y 2006-2007 en la correspondiente enseñanza universitaria (CRUE 2008, p. 247)

## 2. Objetivos

A continuación se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que han desarrollado a lo largo del proceso de investigación.

### 2.1. Objetivo General

En coherencia con las cuestiones de investigación planteadas se considera que el objetivo del estudio es: conocer las causas del abandono de las titulaciones de Ciencias Sociales en el primer curso de Grado de la UPO, considerando los aspectos estructurales (institución y perfil sociodemográfico del estudiante) y aquellos aspectos relacionados con la orientación educativa.

### 2.2. Objetivos Específicos

1. Analizar el perfil sociodemográfico del alumnado de primer curso de Grado (edad, sexo, responsabilidad familiar, situación laboral, disponibilidad de beca, situación de convivencia) y su incidencia en el abandono académico.
2. Valorar la orientación previa dada al alumnado de primer curso de Grado para la elección de los estudios universitarios y su incidencia en el abandono académico.
3. Valorar la incidencia en el abandono académico universitario de la motivación y el proceso de elección de los estudios.
4. Analizar la influencia en el abandono académico universitario de los servicios de orientación universitaria, el modelo de aplicación de la tutoría, así como la implicación de la institución y del profesorado universitario.

## 3. Hipótesis

A partir de estos objetivos, las hipótesis planteadas son las siguientes:

- H1. El abandono académico universitario es más elevado entre el alumnado de mayor edad.
- H2. Entre el alumnado varón existe mayor abandono académico universitario.
- H3. Existe un mayor índice de abandono académico universitario entre el alumnado que tiene mayores responsabilidades familiares.
- H4. El abandono académico universitario se acentúa entre el alumnado que simultanea estudios con trabajo.
- H5. Entre el alumnado sin beca existe un mayor índice de abandono.
- H6. El abandono académico universitario se incrementa entre el alumnado que convive con sus padres.

- H7. Entre el alumnado que no procede de bachillerato existe mayor índice de abandono.
- H8. Entre el alumnado que no procede de bachillerato de ciencias sociales no existe mayor índice de abandono.
- H9. Entre el alumnado cuya satisfacción con la orientación previa recibida antes de comenzar el título es negativa existe mayor índice de abandono.
- H10. Entre el alumnado con mayores demandas con respecto a la orientación previa existe mayor índice de abandono.
- H11. Entre el alumnado cuya satisfacción con los servicios de orientación universitaria es negativa existe mayor índice de abandono.
- H12. El abandono académico universitario aumenta entre el alumnado con baja motivación para terminar la carrera.
- H13. Existe mayor índice de abandono entre el alumnado que tiene menor conocimiento previo de la carrera.
- H14. Entre el alumnado cuyo motivo de elección del título se produce por la no admisión en el título deseado existe mayor índice de abandono.
- H15. Entre el alumnado que no accede a cursar la primera opción de los estudios elegidos existe mayor abandono académico universitario.
- H16. Entre el alumnado con baja asistencia a tutoría existe un mayor índice de abandono.
- H17. Entre el alumnado con mayores limitaciones con respecto a la tutoría existe mayor índice de abandono.
- H18. Entre el alumnado con menor satisfacción con el profesorado existe mayor índice de abandono.
- H19. Entre el alumnado que tiene una satisfacción con la tutoría baja existe un mayor índice de abandono.
- H20. Entre el alumnado cuya percepción sobre la tutoría como procedimiento para prevenir el abandono es negativa existe mayor índice de abandono.

Para facilitar su comprensión, en la tabla siguiente, se presenta la relación entre los objetivos y las hipótesis de investigación.

**Tabla 1.** Objetivos e Hipótesis de investigación

Objetivos de investigación	Hipótesis de investigación
<p>1. Analizar el perfil sociodemográfico del alumnado de primer curso de Grado (edad, sexo, responsabilidad familiar, situación laboral, disponibilidad de beca, situación de convivencia) y su incidencia en el abandono académico.</p>	<p>H1. El abandono académico universitario es más elevado entre el alumnado de mayor edad.  H2. Entre el alumnado varón existe mayor abandono académico universitario.  H3. Existe un mayor índice de abandono académico universitario entre el alumnado que tiene mayores responsabilidades familiares.  H4. El abandono académico universitario se acentúa entre el alumnado que simultanea estudios con trabajo.  H5. Entre el alumnado sin beca existe un mayor índice de abandono.  H6. El abandono académico universitario se incrementa entre el alumnado que convive con sus padres.</p>
<p>2. Valorar la orientación previa dada al alumnado de primer curso de Grado para la elección de los estudios universitarios y su incidencia en el abandono académico.</p>	<p>H7. Entre el alumnado que no procede de bachillerato existe mayor índice de abandono.  H8. Entre el alumnado que no procede de bachillerato de ciencias sociales existe mayor índice de abandono.  H9. Entre el alumnado cuya satisfacción con la orientación previa recibida antes de comenzar el título es negativa existe mayor índice de abandono.  H10. Entre el alumnado con mayores demandas con respecto a la orientación previa existe mayor índice de abandono.  H11. Entre el alumnado cuya satisfacción con los servicios de orientación universitaria es negativa existe mayor índice de abandono.</p>
<p>3. Valorar la incidencia en el abandono académico universitario de la motivación y el proceso de elección de los estudios.</p>	<p>H12. El abandono académico universitario aumenta entre el alumnado con baja motivación para terminar la carrera.  H13. Existe mayor índice de abandono entre el alumnado que tiene menor conocimiento previo de la carrera.  H14. Entre el alumnado cuyo motivo de elección del título se produce por la no admisión en el título deseado existe mayor índice de abandono.  H15. Entre el alumnado que no accede a cursar la primera opción de los estudios elegidos existe mayor abandono académico universitario.</p>

<p>4. Analizar la influencia en el abandono académico universitario de los servicios de orientación universitaria, el modelo de aplicación de la tutoría, así como la implicación de la institución y del profesorado universitario.</p>	<p>H16. Entre el alumnado con baja asistencia a tutoría existe un mayor índice de abandono.  H17. Entre el alumnado con mayores limitaciones con respecto a la tutoría existe mayor índice de abandono.  H18. Entre el alumnado con menor satisfacción con el profesorado existe mayor índice de abandono.  H19. Entre el alumnado que tienen una satisfacción con la tutoría baja existe un mayor índice de abandono.  H20. Entre el alumnado cuya percepción sobre la tutoría como procedimiento para prevenir el abandono es negativa existe mayor índice de abandono.</p>
--	---

## 4. Tipo de investigación y estructura

La complejidad y multidimensionalidad de la realidad social del fenómeno del abandono universitario pone de relieve la insuficiencia de la aproximación únicamente descriptiva. Pues “cualquier fenómeno social que se observe es único e histórico, de manera que es imposible que se reproduzca de la misma manera” (Gordo y Serrano, 2008, p.17). Por este motivo, estudiar las causas del abandono universitario requiere abordarlo desde un enfoque no sólo cuantitativo, sino combinando diversas metodologías. Esta tendencia, denominada complementariedad metodológica es llamada desde hace tiempo por diferentes autores bajo la denominación de *triangulación* (Guba, 1983; Goetz y Le Compte, 1988; Cohen y Manion 1990, entre otros). Permite incrementar la validez del análisis y la vinculación de datos cualitativos y cuantitativos para responder al planteamiento del problema.

El enfoque mixto ha recibido varias denominaciones tales como:

**Tabla 2.** Denominaciones del enfoque mixto

DENOMINACIONES	AUTORES
Investigación multimétodos	Hunter y Brewer (2003); Morse (2003)
Métodos múltiples	M.L, Smith (2006; citado por Johnson y Onwuegbuzie, y Turner, 2006)
Estudios de triangulación	Sandelowski (2003)
Investigación integrativa	Johnson y Onwuegbuzie (2004)
Investigación mixta	Teddle y Tashakkori (2009); Plano y Creswell (2008); Bergman (2008); Hernández Sampieri y Mendoza (2008)

Fuente: Adaptado de Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 546). Elaboración propia

Este enfoque progresivamente agrega más adeptos a pesar de la existencia de la denominada guerra de los paradigmas entre los años 1970 y 1980. Según Teddlie y Tashakkori (2009), tal vez su propagación se deba en parte a la obra de Kuhn (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*. Durante este período la mayoría de los investigadores se adhirieron a un enfoque único y consideraron el constructivismo y el positivismo como métodos cuya lógica y premisas eran muy distintas, incluso opuestas, “cada enfoque obedecía a una óptica diferente del mundo con sus propias premisas, y por tanto ambos eran irreconciliables, opuestos y, en consecuencia, resultaba una locura mezclarlos” (Hernández et al., 2010, p. 548).

Hernández et al. (2010, p. 546) exponen:

cómo en la década de 1980 distintos metodólogos e investigadores, en el intento de romper la dicotomía cuantitativa versus cualitativa, como Connidis (1983); Howe (1988); y Greene, Caracelli y Graham (1989) siguieron trabajando en la mezcla de ambas visiones de la investigación.

Más tarde, entre 1990 y 2000, en el mundo anglosajón, comenzó la institucionalización del enfoque mixto apoyado en el sustento filosófico del pragmatismo, tomando diversas ideas de investigadores como John Dewey (1859-1952), William James (1842-1910) y Charles S. Peirce (1839-1914). Lincoln y Gubba (2000) lo llaman el cruce de los enfoques, partiendo de la idea de que se trata de posibles elecciones u opciones para enfrentar problemas de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas (Teddlie y Tashakkori, 2009 citado en Hernández et al. 2010, p. 548).

**Tabla 3.** Justificación y razonamiento para el uso de métodos mixtos

JUSTIFICACIÓN	SE REFIERE A ...
<b>Triangulación o incremento de la validez</b>	Contrastar datos CUAN y CUAL para corroborar/confirmar o no, los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio.
<b>Compensación</b>	Usar datos CUAN y CUAL para contrarrestar las debilidades potenciales de alguno de los dos métodos, y robustecer las fortalezas de cada uno.
<b>Complementación</b>	Obtener una visión más comprensiva sobre el planteamiento si se emplean ambos métodos.
<b>Amplitud (proceso más integral)</b>	Examinar los procesos más holísticamente (conteo de su ocurrencia, descripción de su estructura y sentido de entendimiento)
<b>Multiplicidad (diferentes preguntas de indagación)</b>	Responder a diferentes preguntas de investigación (a un mayor número de ellas y más profundamente)
<b>Explicación</b>	Mayor capacidad de explicación mediante la recolección y análisis de datos CUAN y CUAL. Los resultados de un método ayudan a entender los resultados de otro.

<b>Reducción de incertidumbre ante resultados inesperados</b>	Un método CUAN o CUAL puede ayudar a explicar los resultados inesperado del otro método
<b>Desarrollo de instrumentos</b>	Generar un instrumento para recolectar datos bajo un método, basado en los resultados de otro método, logrando así un instrumento más enriquecedor y comprensivo.
<b>Muestreo</b>	Facilitar el muestreo de casos de un método, apoyándose en otro.
<b>Credibilidad</b>	Al utilizar ambos métodos se refuerza la credibilidad general de los resultados y procedimientos.
<b>Contextualización</b>	Proveer al estudio de un contexto más completo, profundo y amplio, pero al mismo tiempo generalizable y con validez externa.
<b>Ilustración</b>	Ejemplificar de otra manera los resultados obtenidos por un método.
<b>Utilidad</b>	Mayor potencial de uso y aplicación de un estudio (puede ser útil para un mayor número de usuarios)
<b>Descubrimiento y confirmación</b>	Usar los resultados de un método para generar hipótesis que serán sometidas a prueba a través de otro método.
<b>Diversidad</b>	Lograr una mayor variedad de perspectivas para analizar los datos obtenidos en la investigación.
<b>Claridad</b>	Visualizar relaciones “encubiertas”, las cuales no habían sido detectadas por el uso de un solo método.
<b>Mejora</b>	Consolidar las argumentaciones provenientes de la recolección y análisis de los datos por ambos métodos.

Fuente: Hernández et al. (2010, p. 552)

La justificación del uso de este enfoque en la presente investigación radica en encontrar procesos que implicarán la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así, como su integración y discusión conjunta para lograr un mayor entendimiento del fenómeno de abandono de los estudios universitarios.

Los retos que presentan el uso del diseño de investigación mixto, según Geswell, Clark y Garrett (2008) son los siguientes:

- Resultados contradictorios entre ambos métodos: esto puede deberse a la recolección de los datos o una pobre aplicación de las propuestas teóricas. Por lo que los resultados deben evaluarse con sumo cuidado y discutirse ampliamente.
- Integración de los datos CUAL y CUAN: el investigador debe de pensar en la mejor manera en la que pueden combinarse ambas clases de datos.
- Muestreo: se deben considerar los efectos de tomar diferentes muestras con tamaños desiguales cuando se mezclan datos cualitativos y cuantitativos.

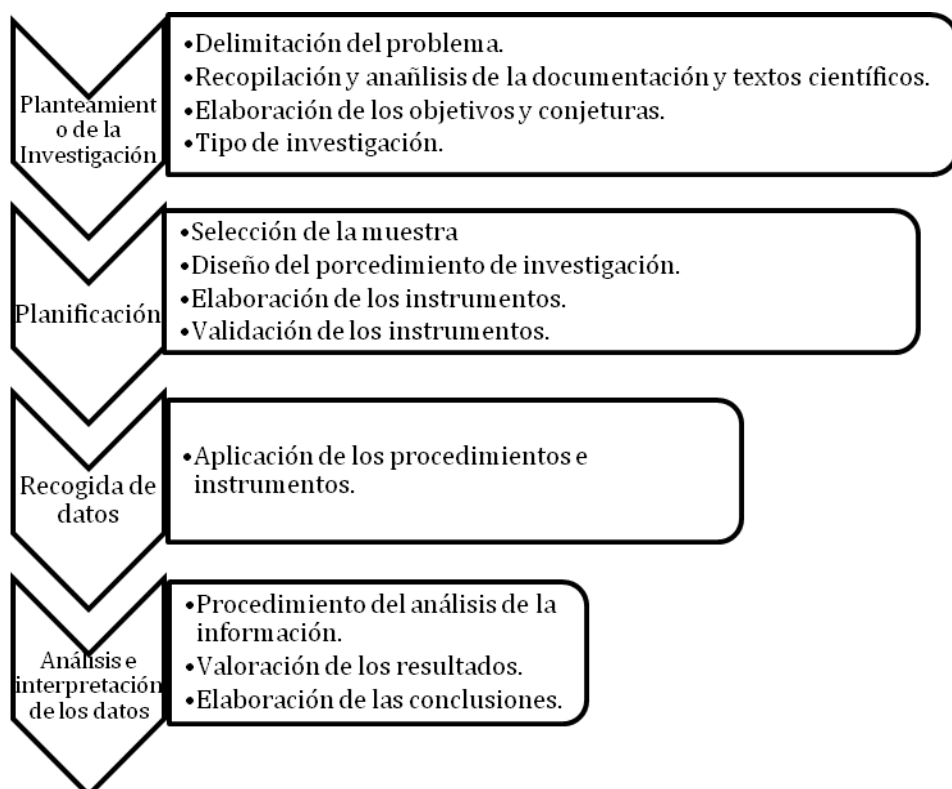
De forma general, las características que delimitan esta investigación son las siguientes: (i) en cuanto a su alcance temporal, tiene un carácter de seguimiento



longitudinal sobre una cohorte de estudiantes en dos momentos determinados (al inicio de sus estudios y una vez transcurrido un curso académico); (ii) según la profundidad y finalidad, se puede clasificar la investigación fundamentalmente descriptiva explicativa, puesto que tiene como objetivo la descripción y posicionamiento de los distintos discursos de los sujetos y los aspectos relacionados con él; (iii) en lo referente al carácter de la medida, se combinan ambas técnicas cuantitativas y cualitativas, pues su interés mayor radica en las construcciones que los actores (alumnado) van realizando en torno a la problemática del abandono y (iv) las decisiones sobre los instrumentos a utilizar se hallan marcadas por la triangulación metodológica.

En este trabajo de investigación se emplean el cuestionario y las entrevistas al servicio de los objetivos propuestos. Esta complementariedad de instrumentos nos permite afrontar el proceso de triangulación para integrar y contrastar la información disponible con el fin de construir una visión global, exhaustiva y detallada de la investigación, mediante la aplicación de la triangulación.

De acuerdo con lo expuesto existen cuatro fases claramente diferenciadas ajustadas a las necesidades de esta investigación. Estas fases implican diferentes acciones.



**Figura 1.** Fases de la Investigación

Fuente: Elaboración propia

Las fases que han guiado el desarrollo de esta investigación y elaboración de tesis, son las siguientes:

### ***Planteamiento de la Investigación***

En esta fase, se recoge información sobre el área de estudio, la cual permite realizar una contextualización tanto del Marco Teórico de referencia (autores, bibliografía, investigaciones y estudios sobre el tema, aclaración de significado de conceptos utilizados en el trabajo desde la conceptualización del problema, hasta la síntesis de las principales perspectivas teóricas, etc.), como del Trabajo de Campo del problema objeto de estudio (definir los objetivos y conjeturas iniciales y establecer la metodología).

La localización de la documentación se realiza mediante el acceso a bibliotecas, bases de datos (ERIC, ISBN, ISOC, JCR-Social Science Edition, LEDA, Redined, TESEO, etc.), y páginas web oficiales (MEC, BOE, universidades, etc.). Las nuevas tecnologías han facilitado la búsqueda y recogida de información (Capítulos I, II, III).

### ***Planificación***

En esta segunda fase, Trabajo de Campo, se establece la selección de la muestra y se elaboran los instrumentos. Al tratarse de una investigación mixta se pone en uso un cuestionario (con ítems de respuesta abierta y cerrada) validado por expertos. También se utiliza la entrevista en profundidad.

En el Capítulo IV se presentan detalladamente los pasos y tareas seguidos durante el diseño metodológico y desarrollo del estudio de campo.

### ***Recogida de datos***

En esta tercera fase, dentro del Trabajo de Campo, se aplican los diferentes instrumentos para el alumnado de nuevo ingreso de las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales. Pasos que también se detallan de manera pormenorizada en el Capítulo IV.

### ***Análisis e interpretación de los resultados***

En esta cuarta fase, situada también dentro del Trabajo de Campo, se procede, en el Capítulo V al análisis descriptivo de la información, y en el Capítulo VI a la interpretación y discusión de los resultados. Posteriormente, en el Capítulo VII se presentan además de las conclusiones, las propuestas de actuación para mejorar la persistencia, así como futuras líneas de investigación.

La temporalización del trabajo para cada una de las acciones previstas ha sido la siguiente:

**Tabla 4.**Temporalización de la Investigación

	2010	2011		2012		2013	
	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
Recogida de información	•	•					
Planificación			• <sup>3</sup>	•			
Recogida de datos			•	•	• <sup>4</sup>		
Actualización del marco teórico						•	
Análisis e interpretación de los resultados						•	•

<sup>3</sup> Estancia de tres meses en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, (1 febrero- 30 abril 2011) con el objetivo de cerrar el marco teórico, realizar el diseño del primer cuestionario y prueba piloto, recoger los datos de los grados de la UCM.

<sup>4</sup> Estancia de tres meses en departamento de filosofía, sociología, pedagogía psicología aplicada (FISPPA) de la Universidad de Padova, (1 de Julio- 30 septiembre 2012) ha desarrollado las siguientes actividades:

- Curso de Balance de Competencias con la Profesora Cristina Zaggia.
- Asistencia a Jornadas de Selección de Tutores, (programa Tutor-Junior) para el próximo curso 2012-13. Universidad de Padova. (19/7/2012)
- Asistencia a Jornadas de “Open Day” para alumnado de nuevo ingreso en la sede de Rovigo (20/7/2012). Universidad de Padova.
- Asistencia a Jornadas de “Open Day” para alumnado de nuevo ingreso en la sede de Padova (24/7/2012). Universidad de Padova.
- Asistencia a las Jornadas del Test de Ingreso a la Facultad de Educación (12/9/2012). Universidad de Padova.
- Asistencia a Jornada de Formación de Tutores de la Facultad de Educación de la Universidad de Padova para el próximo curso 2012-13 (10/9/2012) y (6/9/2012)
- Asistencia al Seminario de “Life Desing e Career Counseling” organizado por la Sociedad Italiana para la Orientación. 14-15 Septiembre 2012.

También ha realizado actividades de investigación y análisis de documentación:

- Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Padova.
- Laboratorio de Ricerca ed intervento per l'orientamento alle scelte.
- Servicio de tutorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Padova.
- Servicio de atención al estudiante. Facultad de Educación de la Universidad de Padova.
- Servicio de orientación-profesional al estudiante. Facultad de Educación de la Universidad de Padova.
- Servicio de Tutorado de la Universidad de Padova
- Servicio de orientación de la Universidad de Padova
- Servicio Stage e Mondo del Lavoro Universidad de Padova



# Introduzione e Giustificazione

Per poter affrontare il fenomeno dell'abbandono degli studenti neo-iscritti bisogna riconoscerne le cause, le ragioni ed avviare una revisione dei programmi di aiuto e dei programmi di prevenzione del sistema educativo. Questo fenomeno è diventato una sfida per l'università per gli elevati costi economici che causa all'università stessa la perdita di studenti e per il problema che pone in relazione allo sviluppo del benessere del paese e dell'economia.

Nonostante vi siano programmi lungo tutto il percorso della scuola media e durante le scuole superiori per orientare e per la preparazione alla scelta della carriera universitaria, nel corso degli ultimi anni, è aumentato il numero di attività organizzati anche dall'università per rispondere alle esigenze degli studenti durante il passaggio tra queste due tappe educative, favorendo, così, la loro integrazione accademica e sociale. Queste azioni integrano il lavoro dei servizi agli studenti già consolidati. Però, fino a che punto il lavoro svolto finora in questa direzione sta avendo effetto?

Sembra chiaro, dagli alti tassi di abbandono durante il primo anno, che gli studenti abbiano bisogno dell'aiuto di servizi, di risorse e sostegno del contesto universitario. Serve quindi una svolta dell'orientamento educativo che permetta di ridurre l'insoddisfazione e la delusione riguardo alla realtà accademica di un alto numero di studenti del primo anno.

Si richiede ai cittadini una formazione di qualità, che fornisca le competenze professionali necessarie per migliorare il livello culturale e la qualità della vita della

popolazione. Secondo González Jiménez, Macías, Rodríguez, Aguilera (2010, p. 301) "la diminuzione delle capacità di creare e utilizzare conoscenze, incentivate specialmente attraverso gli studi universitari, ostacola in modo significativo il progresso del paese". Ciò riguarda in particolare la Spagna, dove il numero dei laureati è in declino negli ultimi anni. Michavila (2007, citado en Cabrera, Bethencourt, Álvarez y Gonzalez, 2006, p.179), afferma che il 30% degli studenti universitari spagnoli non finisce la laurea, mentre la media UE è del 16%. Nel 2008, la Comunità dell'Andalusia (secondo il Rapporto della Conferenza dei Rettori delle Università Spagnole, CRUE, 2008) è la comunità spagnola con il maggiore tasso di abbandono universitario, e questo è, ovviamente, un indicatore negativo per il prestigio delle università.

La motivazione personale che mi ha spinto a svolgere attività di ricerca circa il tema dell'abbandono universitario e le sue cause, parte da prima di inserirmi nel contesto universitario come attività di ricerca, grazie ad una borsa di studio per la Formazione del personale docente e di ricerca predottorale per le Formación de Personal Docente e Investigador Predoctoral en Áreas de Conocimiento Deficitarias (FPDI) Resolución BOJA 24 febrero 2010.

Fu durante gli ultimi anni della laurea in Pedagogia, presso l'Università di Granada, quando capisco l'importanza dei servizi di orientamento per l'integrazione degli studenti nel contesto universitario. Perché durante questi anni mi rendo conto come il gruppo dei miei compagni di corso si va riducendo: alcuni iniziano a lavorare e poco a poco non frequentano più, altri cambiano corso di studio e altri decidono di studiare all'estero per un anno o più. Questo mi fa riflettere la relazione tra la scuola superiore e la non coerenza con il corso di laurea prescelto.

Decido così di studiare anch'io all'estero come molti dei miei compagni grazie al Programma Erasmus, ed è in quel momento che il tutorato risulta essere per me fondamentale: si passa dalla risoluzione di problematiche di carattere accademico a quelle di tipo relazionale, per la scelta degli esami da sostenere, alla gestione dello studio e all'orientamento ai servizi offerti dall'Ateneo ospitante; tutte azioni fondamentali che hanno supportato la mia esperienza all'estero (Italia, Università di Cassino, 2002-2004). Oltre ad avermi arricchita a livello personale, sociale ed accademico, questa esperienza è stata fondamentale per dare nuovamente valore, e con maggiore profondità, all'importante lavoro che può ricoprire il docente universitario che riveste il ruolo di tutor, con il pieno possesso delle competenze non solo didattiche, ma anche personali quali l'ascolto attivo, l'empatia, e il supporto degli altri. Tutte caratteristiche imprescindibili per assolvere al vero ruolo di tutor come guida e supporto come viene descritto in letteratura quando Ulisse affida al Mentore la custodia di suo figlio Telemaco. Motivo per cui mi chiedo se può essere una misura favorevole per diminuire l'abbandono, se il modello di tutoraggio universitario si adatta alle esigenze degli studenti e se hanno i tutori la motivazione e la formazione adeguata.

Concluso questo periodo, riconosco un nuovo valore del tutorato relativo all'ambito professionale ed una volta conseguita la seconda Laurea in Psicopedagogia inizio a lavorare esercitando la funzione di orientatore, per due anni (2005-2007) in un istituto di Scuola Secondaria della provincia di Almería. Grazie alle conoscenze pratiche assunte con questa mansione, ho l'opportunità di conoscere anche qual'è il ruolo del tutor in un centro

di scuola superiore ed inoltre quali sono le competenze del Dipartimento di Orientamento: questo mi consente di conoscere quali sono i bisogni degli studenti circa l'orientamento pre-universitario e la presa di decisione in momenti di scelta. Questa esperienza, mi fa chiedermi quanto è importante l'orientamento precedente riguardo alle aspettative sul corso di laurea.

Oltre che ad arricchirmi a livello personale, mi consente di coltivare il mio interesse per la ricerca grazie all'ottenimento del Diploma di Studi Avanzati (DEA). Decido così di scegliere di continuare la mia formazione con la specialità in "Teacher education for technical and vocational education and training"<sup>5</sup>, nell'Akershus University College (Norvegia), grazie ad un Master Erasmus Mundus Mundusfor (Formazione dei professori della formazione) dell'Università di Granada (2007-2009). Mi permette, inoltre, di avere una nuova visione su come si lavora nei servizi di orientamento in un contesto differente da quello spagnolo e italiano.

La somma di queste esperienze in relazione con i dati del tasso di abbandono riferiti al documento della CRUE del 2008, precedentemente citato, fanno sorgere in me l'interesse per la conoscenza delle cause dell'abbandono ed il desiderio di formulare una proposta dell'Università in collaborazione con gli istituti di Scuola Superiore e con i Licei che favorisca la continuità educativa nel passaggio tra scuola superiore e università.

E' grazie alla risoluzione positiva del BOJA 24 febbraio 2010 circa la richiesta di realizzare uno studio circa questo fenomeno, quando do inizio alla mia tesi di dottorato nella Università de Pablo de Olavide di Siviglia, la quale mi permette, tra le altre opportunità, di collaborare al progetto di ricerca circa lo sviluppo del Plan de Acción Tutorial en Grado (2010-2011) e riflettere Quanto è importante una connessione tra il orientamento precedente ricevuto al liceo e quello ricevuto presso l'Università. Ed, inoltre, mi permette di realizzare un soggiorno di ricerca, di tre mesi, presso l'università di Padova (2012) e completare, così, gli altri aspetti cruciali per lo sviluppo della mia tesi.

## 1. Il problema e l'identificazione delle domande chiave

Gli elevati tassi di abbandono universitari rappresentano un vero problema per il nostro paese e per la Comunità dell'Andalusia e, più in particolare, per l'Università Pablo Olavide, dove secondo il rapporto del CRUE (2008), 828<sup>6</sup> studenti non conseguono la laurea. Si è anche osservato come un 80,91% di abbandoni riguardano corsi in Scienze Sociali e Diritto.

---

<sup>5</sup>Formazione di formatori per l'insegnamento tecnico e professionale

<sup>6</sup>Numero totale di studenti che hanno abbandonato (senza diritto alla laurea) gli studi dove erano iscritti (esclusi gli annullamenti) i due anni accademici precedenti al corso 2004-2005 e i corsi 2005-2006 y 2006-2007 nel corso di laurea corrispondente (CRUE, 2008)

Questo lavoro di tesi affronta il problema dell'abbandono da due prospettive complementari. Da un lato, secondo un processo deduttivo basato sui contributi analizzati nei capitoli che riguardano il quadro teorico e, dall'altro, secondo un processo induttivo a partire dal lavoro sul campo che ha permesso lo studio e l'analisi delle cause e dei motivi della rinuncia di studenti universitari del primo anno dei seguenti corsi di laurea: Educazione Sociale, Servizio Sociale e Sociologia, dell'Università Pablo de Olavide (UPO), dell'Università Complutense di Madrid (UCM) e dell'Università di Granada (UGR).

Affrontare un tema cruciale quale è il fenomeno dell'abbandono porta alle seguenti domande di ricerca:

- Esiste una relazione tra la carriera, lo stato occupazionale degli studenti e il tasso di abbandono universitario?
- Influisce sul tasso di abbandono la situazione socio-economica e familiare?
- Influisce il tipo di scelta del corso di laurea sul tasso di abbandono universitario?
- Quanto è importante l'orientamento precedente riguardo alle aspettative sul corso di laurea?
- Esiste una relazione tra la scuola superiore e la non coerenza con il corso di laurea prescelto e il tasso di abbandono?
- I futuri studenti universitari ricevono indicazioni sufficienti per organizzare la propria successiva educazione superiore?
- Dovrebbe esserci una connessione tra il orientamento precedente ricevuto al liceo e quello ricevuto presso l'Università?
- Il tutoring dell'università può essere una misura favorevole per diminuire l'abbandono?
- Il modello di tutoraggio universitario si adatta alle esigenze degli studenti e promuove la ritenzione?
- Hanno i tutori la motivazione e la formazione adeguata per condurre un sistema di tutoraggio che faciliti la ritenzione di studenti?

## 2. Obiettivi

Di seguito sono riportati gli obiettivi generali e specifici che sono stati sviluppate lungo tutto il processo di ricerca.

### 2.1. Obiettivo generale

In linea con le domande di ricerca si ritiene che l'obiettivo della ricerca sia quello di conoscere le cause dell'abbandono nella Facoltà di Scienze Sociali durante il primo corso di laurea dell'Universidad Pablo de Olavide (UPO), considerando sia gli aspetti strutturali



(profilo socio-demografico delle istituzioni e degli studenti), sia gli aspetti di orientamento scolastico.

## 2.2. Obiettivi specifici

1. Analizzare il profilo sociodemografico della popolazione studentesca del primo corso accademico (età, sesso, responsabilità familiare, situazione lavorativa, disponibilità di borsa di studio) e la sua incidenza nell'abbandono accademico.
2. Stimare l'orientamento preliminare dato agli studenti del primo corso accademico per la scelta degli studi universitari e la sua incidenza nell'abbandono accademico
3. Valutare l'incidenza della motivazione e del processo di scelta degli studi sull'abbandono accademico universitario.
4. Analizzare l'influenza, sull'abbandono accademico universitario, dei servizi di orientamento universitario, il modello di applicazione del tutoraggio, così come il coinvolgimento dell'istituzione e del professorato universitario.

## 3. Ipotesi

Da questi obiettivi conseguono alcune le ipotesi:

- H1. L'abbandono accademico universitario è più elevato tra gli studenti di età maggiore.
- H2. Tra gli studenti maschi esiste maggiore abbandono accademico universitario.
- H3. Esiste un indice più alto di abbandono accademico tra gli studenti che hanno maggiori responsabilità familiari.
- H4. L'abbandono accademico universitario è maggiore negli studenti-lavoratori.
- H5. Tra gli studenti privi di borsa di studio esiste un maggior indice di abbandono.
- H6. L'abbandono accademico universitario si incrementa tra gli studenti che convivono con i genitori.
- H7. Tra gli studenti che non accedono della Scuola Superiore esiste un maggiore indice di abbandono.
- H8. Tra gli studenti che non accedono dell'indirizzo delle Scuola Superiore di Scienze Sociali non esiste un maggiore indice di abbandono.
- H9. Tra gli studenti che hanno un grado di soddisfazione negativo verso l'orientamento precedente ricevuto prima di cominciare l'Università, esiste un maggiore indice di abbandono
- H10. Tra gli studenti con più richieste sull'orientamento precedente esiste maggiore indice di abbandono.

- H11. Tra gli studenti che hanno una soddisfazione negativa con i servizi per l'orientamento universitario esiste maggiore indice di abbandono.
- H12. L'abbandono accademico universitario si incrementa tra gli studenti che hanno una bassa motivazione nel portare a termine gli studi.
- H13. Esiste maggiore indice di abbandono tra gli studenti che hanno minore conoscenze del corso di Laurea scelto.
- H14. Tra gli studenti che non sono ammessi nel corso di Laurea inizialmente desiderato esiste più indice di abbandono.
- H15. Tra gli studenti non iscritti nella prima scelta esiste maggiore abbandono.
- H16. Tra gli studenti con bassa partecipazione al tutoraggio esiste un maggior indice di abbandono.
- H17. Tra gli studenti con maggiori limitazioni rispetto al tutoraggio esiste un maggior indice di abbandono
- H18. Tra gli studenti che hanno minore grado di soddisfazione col l'appoggio ricevuto dal professore esiste maggiore índice di abbandono.
- H19. Tra gli studenti che hanno un basso grado di soddisfazione col tutoraggio esiste un maggiore indice di abbandono.
- H20. Tra gli studenti che hanno la mancanza di una visione del tutoraggio come procedura per prevenire l'abbandono esiste maggiore índice di abbandono.

Per facilitare la comprensione, la tabella seguente mostra la relazione tra gli obiettivi e le ipotesi di ricerca.

**Tabella 1.** Obiettivi-Ipotesi di ricerca

Obiettivi della ricerca	Ipotesi di ricerca
<p>1. Analizzare il profilo sociodemografico della popolazione studentesca del primo corso accademico (età, sesso, responsabilità familiare, situazione lavorativa, disponibilità di borsa di studio) e la sua incidenza nell'abbandono accademico.</p>	<p>H1. L'abbandono accademico universitario è più elevato tra gli studenti di età maggiore.  H2. Tra gli studenti maschi esiste maggiore abbandono accademico universitario.  H3. Esiste un indice più alto di abbandono accademico tra gli studenti che hanno maggiori responsabilità familiari.  H4. L'abbandono accademico universitario è maggiore negli studenti-lavoratori.  H5. Tra gli studenti privi di borsa di studio esiste un maggior indice di abbandono.  H6. L'abbandono accademico universitario si incrementa tra gli studenti che convivono con i genitori.</p>
<p>2. Stimare l'orientamento preliminare dato agli studenti del primo corso accademico per la scelta degli studi universitari e la sua incidenza nell'abbandono accademico</p>	<p>H7. Tra gli studenti che non accedono della Scuola Superiore esiste un maggiore indice di abbandono.  H8. Tra gli studenti che non accedono dell'indirizzo delle Scuola Superiore di Scienze Sociali non esiste un maggiore indice di abbandono.  H9. Tra gli studenti che hanno un grado di soddisfazione negativo verso l'orientamento precedente ricevuto prima di cominciare l'Università, esiste un maggiore indice di abbandono  H10. Tra gli studenti con più richieste sull'orientamento precedente esiste maggiore indice di abbandono.  H11. Tra gli studenti che hanno una soddisfazione negativa con i servizi per l'orientamento universitario esiste maggiore indice di abbandono.</p>

<p>3. Valutare l'incidenza della motivazione e del processo di scelta degli studi sull'abbandono accademico universitario.</p>	<p>H12. L'abbandono accademico universitario si incrementa tra gli studenti che hanno una bassa motivazione nel portare a termine gli studi.</p> <p>H13. Esiste maggiore indice di abbandono tra gli studenti che hanno minore conoscenze del corso di Laurea scelto.</p> <p>H14. Tra gli studenti che non sono ammessi nel corso di Laurea inizialmente desiderato esiste più indice di abbandono.</p> <p>H15. Tra gli studenti non iscritti nella prima scelta esiste maggiore abbandono.</p>
<p>4. Analizzare l'influenza, sull'abbandono accademico universitario, dei servizi di orientamento universitario, il modello di applicazione del tutoraggio, così come il coinvolgimento dell'istituzione e del professorato universitario.</p>	<p>H16. Tra gli studenti con bassa partecipazione al tutoraggio esiste un maggior indice di abbandono.</p> <p>H17. Tra gli studenti con maggiori limitazioni rispetto al tutoraggio esiste un maggior indice di abbandono</p> <p>H18. Tra gli studenti che hanno minore grado di soddisfazione col l'appoggio ricevuto dal professore esiste maggiore índice di abbandono.</p> <p>H19. Tra gli studenti che hanno un basso grado di soddisfazione col tutoraggio esiste un maggiore indice di abbandono.</p> <p>H20. Tra gli studenti che hanno la mancanza di una visione del tuttoraggio come procedura per prevenire l'abbandono esite maggiore índice di abbandono.</p>

## 4. Tipo e struttura della ricerca

La complessità e la multidimensionalità della realtà sociale del fenomeno dell'abbandono universitario evidenziano l'inadeguatezza di un approccio che sia solo descrittivo: "qualsiasi fenomeno sociale rilevato è unico e ha carattere storico, quindi è impossibile che si sviluppi allo stesso modo" (Gordo y Serrano, 2008, p.17). Pertanto, studiare le cause e le ragioni che portano gli studenti neo-iscritti all'università ad abbandonare gli studi richiede un approccio non solo quantitativo, ma che sappia combinare diverse metodologie. Questa tendenza alla complementarietà metodologica, chiamata da diversi autori come triangolazione (Guba, 1983 Goetz e Le Compte, 1988, Cohen e Manion 1990), permette di aumentare la validità dell'analisi e favorisce il

collegamento fra dati qualitativi e quantitativi per rispondere alla definizione del problema.

L'approccio misto è stato chiamato in diversi modi:

**Tabella 2.** Nomi dati all'approccio misto

NOMI	AUTORI
Ricerca multimethods	Hunter y Brewer (2003); Morse (2003)
Metodi multipli	M.L, Smith (2006; citado por Johnson y Onwuegbuzie, y Turner, 2006)
Studi con triangolazione	Sandelowski (2003)
Ricerca integrativa	Johnson y Onwuegbuzie (2004)
Ricerca mista	Teddle y Tashakkori (2009); Plano y Creswell (2008); Bergman (2008); Hernández Sampieri y Mendoza (2008)

Fonte: Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 546) Traduzione propria.

Nonostante la cosiddetta guerra di paradigmi tra il 1970 e il 1980, questo approccio si è progressivamente affermato. Secondo Teddlie e Tashakkori (2009), è probabile che la sua diffusione sia dovuta in parte al lavoro di Kuhn (1962) sulla struttura delle rivoluzioni scientifiche.

Va rilevato che a lungo i ricercatori si sono divisi fra costruttivismo e positivismo, considerandoli come metodi con una logica e con ipotesi di base molto diverse e persino opposte fra loro: “ogni approccio risponde ad una prospettiva diversa del mondo con proprie ipotesi, e quindi sono inconciliabili fra loro. Opposti e, quindi, sarebbe una pazzia la loro combinazione” (Hernández et al., 2010, p. 548).

Hernández et al. (2010, p. 546) spiegano:

come nel 1980 vari metodologi e ricercatori, come Connidis (1983), Howe (1988) e Greene, Caracelli e Graham (1989), nel tentativo di rompere la dicotomia fra approccio quantitativo e qualitativo, hanno continuato a lavorare su come miscelare le due visioni della ricerca.

Hernández et al.(2010) hanno identificato diverse ragioni per l'utilizzo di piani di ricerca misti, quali arricchire le informazioni, triangolari i dati, integrare le prospettive, chiarire i risultati, creare nuovi modelli di pensiero, ecc.

Più tardi, tra il 1990 e il 2000, nel mondo anglosassone, inizia l'istituzionalizzazione di un approccio misto sostenuto nel pragmatismo filosofico, sostenuto dalle idee di ricercatori come John Dewey (1859-1952), William James (1842-1910) e Charles S. Peirce (1839-1914). Lincoln e Gubba (2000) lo definiscono come intersezione di *approcci*, basata sull'idea che siano possibili scelte o opzioni per affrontare i problemi della ricerca, piuttosto che paradigmi o posizioni epistemologiche rigide (Teddle y Tashakkori 2009 a Hernández et al. 2010, p. 548).

**Tabella 3.** Giustificazione e spiegazione per l'utilizzo di metodi misti

<b>GIUSTIFICAZIONE</b>	<b>SI RIFERISCE AL ...</b>
<b>Triangolazione o aumento della validità</b>	Contrastare i dati quantitativi e qualitativi per corroborare / confermare o meno, i risultati e le conclusioni nell'interesse di una maggiore validità interna ed esterna dello studio.
<b>Compensazione</b>	Utilizzare i dati quantitativi e qualitativi per contrastare eventuali debolezze dei due metodi, e rafforzare i punti di forza di ciascuno.
<b>Complementazione</b>	Ottenere una visione più completa sul metodo utilizzando entrambi i metodi.
<b>Ampiezza (processo più completo)</b>	Esaminare i processi in modo maggiormente olistico (osservando la frequenza degli eventi, descrivendo le strutture e ricercando la comprensione)
<b>Molteplicità (diverse questioni di inchiesta)</b>	Rispondere a diverse domande di ricerca (ad un numero maggiore e in modo più profondo)
<b>Spiegazione</b>	Aumento della capacità di spiegazione attraverso la raccolta e l'analisi dei dati quantitativi e qualitativi. I risultati di un metodo aiutano a comprendere i risultati di un altro.
<b>Ridurre l'incertezza riguardo a risultati imprevisti</b>	Un metodo quantitativo o qualitativo può aiutare a spiegare i risultati inattesi di un altro metodo
<b>Strumenti di sviluppo</b>	Generare uno strumento per raccogliere dati a partire da un metodo, basato sui risultati di un altro metodo, ottenendo così uno strumento più ricco e solido.
<b>Campionamento</b>	Facilitare la campionatura di casi per un metodo, basandosi su un altro.
<b>Credibilità</b>	Utilizzare entrambi i metodi per rafforzare la credibilità complessiva dei risultati e delle procedure.
<b>Contestualizzazione</b>	Fornire lo studio di un contesto più completo e approfondito, ma anche validità generalizzabile ed esterna.
<b>Illustrazione</b>	Esemplificare i risultati ottenuti con un metodo.
<b>Utilità</b>	Aumentare il potenziale di utilizzo e l'applicazione di uno studio (può essere utile per un numero maggiore di utenti).
<b>Scoperta e conferma</b>	Utilizzare i risultati di un metodo per la generazione di ipotesi da verificare con un altro metodo.
<b>Diversità</b>	Ottenere una maggiore varietà di punti di vista per analizzare i dati ottenuti durante le indagini.
<b>Chiarezza</b>	Visualizzare le relazioni "nascoste", che non erano state rilevate con l'uso di un unico metodo.
<b>Miglioramento</b>	Consolidare gli argomenti riguardo alla raccolta e all'analisi dei dati con entrambi i metodi.

Fonte: Hernández et al. (2010, p. 552) Traduzione propria.

In questa indagine, ciò che giustifica l'utilizzo di questo approccio è la ricerca di processi che coinvolgano la raccolta e l'analisi di dati quantitativi e qualitativi, così come la loro integrazione e la discussione congiunta per ottenere una maggiore comprensione del fenomeno dell'abbandono universitario.

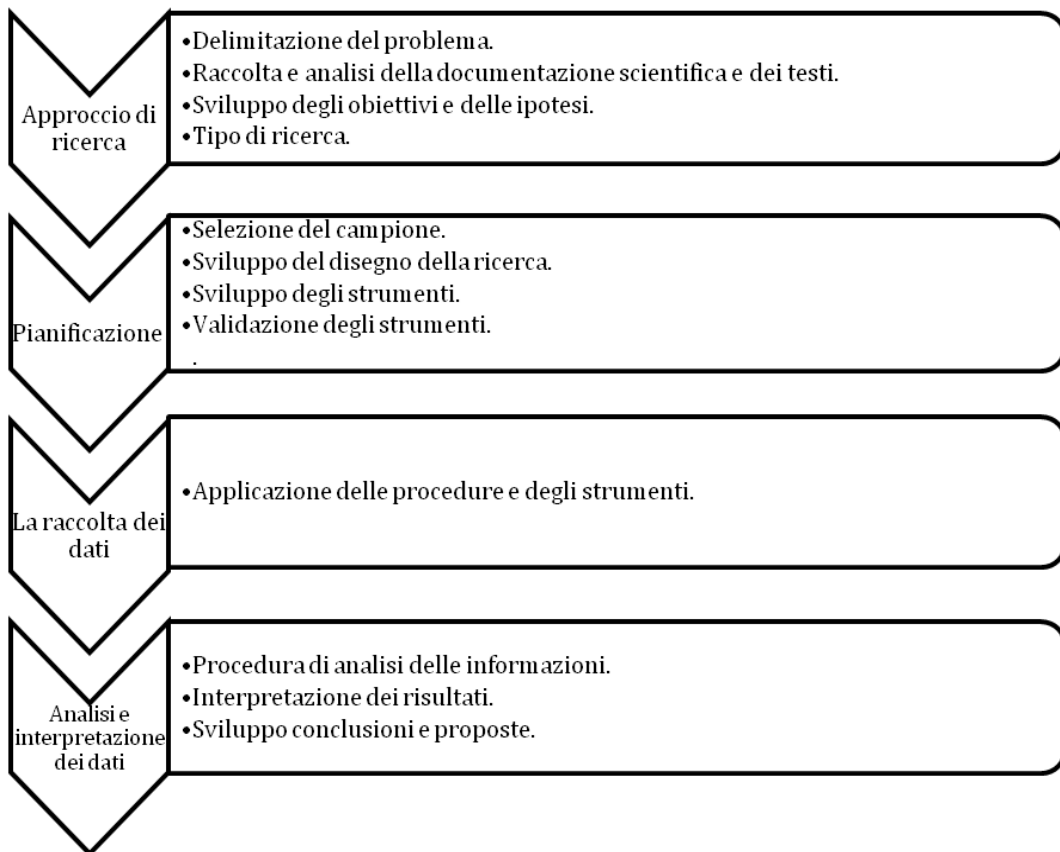
Le sfide poste dall'impiego di un disegno di ricerca misto, secondo Geswell, Clark e Garrett (2008) sono:

- Risultati contrastanti tra i due metodi: ciò può essere dovuto alle modalità di raccolta dati o alla applicazione non corretta delle proposte teoriche. Quindi, i risultati devono essere attentamente valutati e discussi.
- Integrazione di dati qualitativi e quantitativi: il ricercatore deve pensare al modo migliore per combinare i due tipi di dati.
- Campionamento: il ricercatore deve considerare gli effetti del prendere in considerazione diversi campioni, con i dimensioni diseguali nel momento in cui i dati qualitativi e quantitativi si mescolano.

In generale, le caratteristiche che definiscono questa ricerca sono: (i) tempo: ha un carattere longitudinale su una coorte di studenti indagati in due momenti (all'inizio dei loro studi e dopo un anno accademico); (ii) a seconda della profondità e dello scopo, può essere classificata come una ricerca in gran parte descrittiva esplicativa, che ha come obiettivo la descrizione e il posizionamento dei vari discorsi, dei temi e delle questioni ad essa collegati; (iii) in relazione alla natura delle misurazioni, combina entrambe tecniche: quantitative e qualitative, avendo come interesse principale la costruzione del discorso che gli attori (studenti) fanno intorno al problema dell'abbandono e (iv) le decisioni in materia di strumenti da utilizzare sono contrassegnate da triangolazione metodologica.

In questa ricerca vengono utilizzati gli strumenti del questionario e delle interviste. Questa complementarità di strumenti permette di affrontare il processo di triangolazione e di integrare e confrontare le informazioni disponibili al fine di costruire un'indagine globale, completa e dettagliata.

Da quanto esposto sopra, ne consegue questa ricerca si articola in quattro fasi distinte che coinvolgono diverse azioni.



**Figura 1.** Fasi di ricerca

Fonte: Elaborazione propria

Le fasi che hanno guidato lo sviluppo di questa ricerca e la preparazione della tesi sono:

### ***Approccio di ricerca***

In questa fase, vengono raccolte le informazioni sull'area di studio, consentendo una contestualizzazione sia del quadro teorico di riferimento (autori, bibliografia, ricerche e studi sul tema, chiarezza dei concetti utilizzati nella ricerca, concettualizzazione del problema, sintesi delle principali prospettive teoriche, ecc.) e un primo lavoro sul campo in merito al problema oggetto di studio (definizione degli obiettivi e ipotesi iniziali, oltre a stabilire la metodologia).

L'identificazione della documentazione è stata fatta grazie all'accesso a biblioteche, banche dati (ERIC, ISBN, ISOC-sociale JCR Science Edition, LEDA, Redined, Teseo, ecc.), tramite sito ufficiali (MEC, BOE, università, ecc). Le nuove tecnologie hanno facilitato la ricerca e la raccolta di informazioni (capi I, II,II).



### ***Pianificazione***

In questa seconda fase, di lavoro sul campo, è stata impostata la selezione del campione e sono stati sviluppati gli strumenti. Essendo una ricerca mista è stato sviluppato un questionario (con item sia a risposta aperta, sia a risposta chiusa), convalidato da esperti. Inoltre, sono state realizzate anche interviste in profondità.

Il capitolo IV presenta in dettaglio i passi e le attività seguite per la progettazione metodologica e lo sviluppo della ricerca sul campo.

### ***La raccolta dei dati***

In questa terza fase, di lavoro sul campo, sono stati applicati strumenti diversi interlocuendo con gli studenti neo-scritti del primo anno che hanno lasciato i diversi corsi di laurea presso la Facoltà di Scienze Sociali dell'Università Pablo de Olavide, de Sevilla (UPO). Passi che sono stati anche discussi nel dettaglio nel Capitolo IV.

### ***Analisi e interpretazione dei risultati***

In questa quarta fase, del lavoro sul campo, nel capitolo V si è proceduto all'analisi descrittiva delle informazioni raccolte, nel capitolo VI all'interpretazione dei risultati, e nel capitolo VII allo sviluppo delle conclusioni e delle linee guida proposte, segnalando le limitazioni anche possibili ricerche future.

I tempi di lavoro per ciascuna delle azioni previste sono i seguenti:

**Tabella 4.** Tempi di lavoro

	2010		2011		2012		2013	
	2° Semestre	1° Semestre	2° Semestre	1° Semestre	2° Semestre	1° Semestre	2° Semestre	
Raccolta di informazioni	•	•						
Pianificazione			• <sup>7</sup>	•				
La raccolta dei dati			•	•	• <sup>8</sup>			
Aggiornamento del quadro teorico						•		
Analisi e interpretazione dei risultati						•	•	

<sup>7</sup> Esperienza ditre mesinell'area di Didáctica y Organización Escolar della Facultad de Educación y Formación del Profesorado della Universidad Complutense de Madrid, (1 febbraio - 30 aprile 2011) con los copo difinalizzare il quadro teorico, realizzarel struttura del primo questionario e un test di prova, raccogliendo datirelativi ai corsi di laurea della UCM.

<sup>8</sup> Esperienza ditre mesin el dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia psicologia applicata (FISPPA) della Università di Padova, (1 luglio - 30 settembre 2012) realizzando le seguenti attività:

- Corso sul Bilancio di competenza con la Professoressa Cristina Zaggia.
- Partecipazione alleGiornate di selezione dei Tutor, (programma Tutor-Junior) per l'a.a. 2012-13. Università di Padova. (19/7/2012)
- Partecipazione alleGiornate "Open Day" per i nuovi studenti della sede di Rovigo (20/7/2012). Università di Padova.
- Partecipazione alle Giornate "Open Day" per i nuovi studenti (24/7/2012). Università di Padova.
- Partecipazione alleGiornate del Test di Ingresso alla Facoltà di Scienze della Formazionedell'Università di Padova (12/9/2012).
- Partecipazione alleGiornate di Formazione dei Tutor della Facoltà di Scienze della Formazionedell'Università di Padova per l'a.a. 2012-13 (10/9/2012) y (6/9/2012)
- Partecipazione al seminario "Life Desing e Career Counseling" organizzato dalla Società Italiana per l'Orientamento. 14-15 Settembre 2012.

Inoltre sono state realizzate le seguenti attività diricerca e analisi della documentazione:

- Biblioteca della Facoltà di Scienze della Formazionedell'Università di Padova.
- Laboratorio di Ricerca ed intervento per l'orientamento alle scelte.
- Servizio di tutorato de la Facoltà di Scienze della Formazionedell'Università di Padova.
- Servizio di attenzione allo studente. Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova.
- Servizio di orientamento professionale allo studente. Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova
- Servizio di Tutorato dell'Università di Padova
- Servizio di orientamento dell'Università di Padova
- Servizio Stage e Mondo del Lavoro Università di Padova

# CAPÍTULO I

CONTEXTO TEÓRICO E  
INSTITUCIONAL DEL  
ABANDONO UNIVERSITARIO





# CAPÍTULO I

## CONTEXTO TEÓRICO E INSTITUCIONAL DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

El abandono universitario constituye uno de los problemas más importantes de los que actualmente adolece la Universidad. Este problema tiene, entre otras, las siguientes consecuencias: el elevado número de jóvenes que no obtienen cualificación profesional después de muchos años en el sistema educativo, lo que constituye una pérdida de potencial de alta cualificación a las empresas españolas; una pérdida de dinero público invertido en preparación y formación; a nivel institucional, supone una disminución de la calidad de los centros educativos, y a nivel personal, genera un alto número de estudiantes frustrados por no haber alcanzado las expectativas iniciales de la carrera.

Este capítulo se inicia (i) con el acercamiento conceptual y la acotación del término para esta investigación. Prosigue (ii) contextualizando la situación actual del fenómeno del abandono académico universitario de España en comparación con el resto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea (UE). Finaliza (iii) explicando los diferentes modelos teóricos que describen las posibles causas que inciden en el fenómeno del abandono académico universitario y algunas propuestas remediales.

# 1. El abandono académico universitario: Concepto

En este apartado se presenta la definición del concepto de abandono universitario según diferentes instituciones internacionales, así como la acotación del término de abandono para esta investigación.

## 1.1. Concepto de abandono

El abandono de los estudios ha sido siempre considerado un problema importante, pero mayoritariamente se ha analizado en las enseñanzas medias. Sin embargo, la deserción en las universidades es, sin lugar a dudas, un asunto trascendente debido al progresivo aumento sufrido durante el transcurso universitario y el alto coste personal e institucional que tiene su repercusión en la sociedad, además de haberse convertido en un indicador de baja calidad de las universidades.

Si se toma como referente el diccionario de la Real Academia Española (RAE) en su vigésima segunda edición, el acercamiento correspondiente al punto de vista etimológico advierte que el sustantivo *abandono* proviene del verbo *abandonar* del francés *abandonner*, y éste del alemán *banna´orden´*. Como verbo transitivo significa “dejar una ocupación, un intento, un derecho, etc., emprendido ya”. Esta definición tan general da lugar a que haya una multiplicidad de acepciones para este término.

Para instituciones internacionales como la OCDE, la tasa de abandono se encuentra entre los indicadores estadísticos establecidos para la mejora de la gestión y funcionamiento institucional. En su proceso de elaboración y consenso, según Grand (2009), han colaborado agentes de gestión y evaluación universitaria, nacionales e internacionales (Consejo de Coordinación Universitaria, OCDE, Agencian Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], Conferencia de Rectores de Universidades Españolas [CRUE])

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias define la tasa de abandono como la relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y los que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior (BOE núm. 260, p. 44048)

Para la ANECA la forma de cálculo<sup>1</sup> es la siguiente: sobre una determinada cohorte de estudiantes de nuevo ingreso establecer el total de estudiantes que sin finalizar sus estudios se estima que no estarán matriculados en la titulación ni en el año académico que debieran finalizarlos de acuerdo al plan de estudios (t) ni en el año académico siguiente (t+1), es decir, dos años seguidos, el de finalización teórica de los estudios y el siguiente.

---

<sup>1</sup> Extracto de la “Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de solicitud de verificación de títulos oficiales (Grado y Máster)” (versión 03 - 08/01/09, página 52)

$$\frac{\text{N}^\circ \text{ de estudiantes no matriculados en los 2 últimos años "t" y "t+1"}}{\text{N}^\circ \text{ de estudiantes matriculados en el curso } t - n + 1}$$

$$\times 100$$

*Nº de estudiantes matriculados en el curso t - n + 1*

*n = la duración en años del plan de estudios*

Este indicador contiene información anual sobre la proporción de estudiantes que abandonan el título con respecto a los estudiantes inicialmente matriculados. Además muestra año a año un porcentaje ligado al abandono en los tres primeros cursos de permanecía de los estudiantes en un mismo plan de estudios.

Algunas agencias para la calidad y funcionamiento de las universidades han adoptado y traducido este indicador como la relación porcentual entre los estudiantes de una cohorte de entrada (C) matriculados en el título (T) de la Universidad (U) en el curso académico (X), que no se matricularon en el mismo título durante dos cursos (x+1 y x+2), y el número total de estudiantes de la cohorte de entrada (C) que accedieron al mencionado título (T) o curso académico (X). Este es el caso de la Agencia del Sistema de Calidad Universitario de Galicia (ACSUG). La forma de cálculo propuesta es la siguiente:

$$\frac{\text{N}^\circ \text{ de estudiantes de nuevo ingreso en el título T de la Universidad U o curso X y que no están matriculados en ese título T de la Universidad durante los cursos X+1 y X+2}}{\text{N}^\circ \text{ de alumnos de nuevo ingreso del título T de la Universidad U o curso X}} \times 100$$

*Nº de alumnos de nuevo ingreso del título T de la Universidad U o curso X x100*

### **1.1.1. Especificidades en el cálculo de la tasa de abandono**

Según señala Díaz Peralta (2008), ninguna definición capta en su totalidad la complejidad del fenómeno.

De la revisión bibliográfica realizada y las diferentes investigaciones, se observa como existen indicadores heterogéneos para medir el concepto de abandono según el momento formativo de la carrera en el que el estudiante abandona, según la duración de la ausencia del abandono y según la dimensión espacial.

De este modo, Abarca y Sánchez (2005), en el estudio realizado en la Universidad de Costa Rica sobre el fenómeno del abandono estudiantil (Ibíd., p.5), plantean que “desde la educación el abandono implica siempre el acto concreto del estudiantado de interrumpir sus estudios”. En esta decisión existen múltiples clasificaciones según el momento, el tiempo y el espacio.

Así, relacionado con el *momento* en el que se produce el abandono, éste puede ser:

- Intra-semestral, cuando las ausencias son durante un semestre.
- Inter-semestral, si se produce en un determinado semestre.

Si se toma como referencia la dimensión *temporal* en la que el alumnado abandona, se plantean dos posibilidades:

- Parcial, si se presupone un regreso a los estudios.
- Total, en los casos que el estudiante no vuelve a retomar sus estudios.

Según Osorio y Jaramillo (1999, citado en Abarca y Sánchez 2005, p.51), esta dimensión temporal supone un indicador de deficiencia del sistema educativo. Además, también crea cierta ambigüedad, porque ¿después de cuánto tiempo se considera que el abandono es parcial? Ante estas circunstancias, en el estudio realizado por estos autores, se considera abandono aquella situación en la que el estudiante después de dos años matriculado, se retira de la institución en un período que abarca cuatro semestres consecutivos, es decir, dos años.

En tercer lugar, Abarca y Sánchez (2005) plantean la dimensión *espacial* del abandono del alumnado y establecen dos nuevas alternativas:

- Deserción institucional, cuando se trata de un abandono permanente de una determinada Universidad.
- Deserción del sistema, la cual manifiesta el abandono de todo el sistema de educación superior.

Estos autores entienden que se trata de abandono cuando el estudiante comienza un programa académico y lo abandona de manera transitoria o definitiva. Ello nos conduce a la siguiente cuestión: ¿después de cuánto tiempo se puede considerar que el abandono es definitivo? Asimismo, plantea la posibilidad del abandono total del sistema educativo o la posibilidad del abandono de una determinada Universidad.

Para Vivas (2005), el fenómeno del abandono universitario, al igual que para Abarca y Sánchez (2005), se trata un fenómeno complejo en el que influyen múltiples factores como los propios al perfil del alumnado (la experiencia académica previa), los factores de carácter social (la necesidad de trabajar y simultanear estudios, las dificultades que se asocian al desconocimiento del medio universitario) y aquellos ligados en los estilos de aprendizaje. En su estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre el abandono de los estudiantes universitarios, ante esta casuística, el autor considera necesario que para calcular la tasa de abandono se contemple como indicador:

- Aquel alumnado matriculado en alguna titulación que durante dos años consecutivos no vuelven a formalizar matrícula.

Se considera, para este autor, que el abandono además de ser definido como un fenómeno complejo, está ligado a su vez a la dimensión temporal, porque está más de dos años sin ejercer matrícula y a la dimensión espacial, pues se produce un abandono de la titulación. Ambas dimensiones son citadas por Abarca y Sánchez (2005).

Para Malagón, Soto y Eslava (2007) se pueden distinguir dos dimensiones de abandono en función al tiempo y al espacio.



Según en *tiempo* clasifican el abandono en:

- Precoz, cuando habiendo sido aceptado no se matricula.
- Temprana, abandona sus estudios en los cuatro primeros semestres de la carrera, es decir a los dos años.
- Tardía, abandona los estudios en los últimos seis semestres, es decir después de los dos primeros años.

Según la clasificación del *espacio*, distinguen el abandono en:

- Interno o del programa académico, cuando cambia de título dentro de la misma Institución.
- Abandono del sistema educativo, puede trasladarse a otra Universidad, o retirarse del sistema en general para vincularse al mundo laboral u otras cuestiones)
- Institucional, cuando abandona la institución definitivamente.

Igualmente, explican el proceso de permanencia o abandono como un fenómeno dinámico y complejo inherente a la vida del estudiante, pero que no sólo depende de él, sino de la convivencia de variables explicativas: individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales.

Para Rodrigo, Molina, García y Pérez (2012), coincidiendo con Vivas (2005), en el estudio realizado en la Universidad de Valencia sobre el abandono de los estudios universitarios, definen el abandono como “el hecho de no matricularse e dos cursos sucesivos” (Rodrigo et al., 2012, p. 114)

Por otro lado Villar, Vieira, Hernández y Nunes (2012) consideran el cálculo de la tasa de estudiantes que abandonan siguiendo la fórmula: -no estar matriculado durante los dos cursos siguientes-, supone un error de interpretación, pues “calcula el porcentaje de estudiantes que no se matriculan en la carrera iniciada, pero no detecta si estos estudiantes se han matriculado en otra” (p, 140). Por este motivo, este grupo de autores consideran que una concepción más apropiada del concepto de abandono es considerar:

(...) la disponibilidad temporal con la que cuentan los jóvenes, entendida como una moratoria socialmente concedida, abierta a la exploración de la autonomía en diversas áreas (Gaviria, 2008; Dubet, 1996) y una condición estudiantil que tiende a organizar su tiempo y sus energías de manera diversa en relación con el estudio y con sus proyectos profesionales (Villar et al., 2012, p. 140).

De esta forma, definen el abandono temprano como “acceso frustrado” cuando se trata de un cambio de la carrera iniciada en un intento de cambio de titulación hacia otras carreras más próximas a la preferencia inicial y el reconocimiento de los créditos cursados. Es decir, para estos autores cuando el alumnado se vuelve a matricular en otra carrera para continuar, no es considerado un abandono, sino una ventaja pues el sistema vuelva a tener a estudiantes más motivados. La tabla 1.1. recoge cada uno de los indicadores según los diferentes autores.

**Tabla 1.1.** Indicadores del abandono universitario

<b>Indicadores</b> <b>Autores</b>	<b>Momento</b>	<b>Espacio</b>	<b>Tiempo</b>
Abarca y Sánchez (2005)	- Intra-semestral - Inter-semestral	- Deserción institucional - Deserción del sistema	- Parcial - Total
Vivas (2005)		- Deserción institucional	- Dos años consecutivos no vuelven a formalizar matrícula
Malagón, Soto y Eslava (2007)		- Interno o del programa académico - Abandono del sistema educativo - Institucional	- Precoz - Temprano - Tardío
Rodrigo, Molina, García y Pérez (2012)			- No matricularse durante los dos cursos sucesivos siguientes
Villar, Vieira, Hernández y Nunes (2012)			- Temprano

Fuente: Elaboración propia

A la luz de estas definiciones y especificaciones de diferentes autores, se deduce que el término abandono tiene sólo definiciones relativas, pues su significado depende de cómo se interprete según el momento, espacio y tiempo en el que se produce, y que no existe un indicador internacional acordado para su cálculo. A pesar de ello, en España según la ANECA la tasa de abandono se estima considerando dos años seguidos, el de finalización teórica de los estudios y el siguiente.

## 1.2. Acotación del término de abandono para esta investigación

Con el objetivo de evitar ambigüedades y puesto que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad del fenómeno del abandono de estudios universitarios, se considera tomar como referente en esta investigación la definición de este proceso desde una doble dimensión tiempo y espacio.

Al no existir aún una cohorte de egresados de Grado y no poder utilizar un periodo de tiempo superior a dos años de no matriculación, se estima conveniente entender por Tasa de abandono el total de estudiantes perteneciente a una misma cohorte de nuevo ingreso, los cuales debieron pasar a segundo curso de Grado el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico, ni en el anterior. En este caso, se trata de un abandono de cohorte.

Nº de estudiantes que ingresan de la cohorte  $c$  en el periodo  $t$   
– la cantidad de ellos que se matriculan en el periodo  $t+1$

- Tiempo: Abandono del Grado durante un año.
- Espacio: Abandono después de haber formalizado la matrícula.

## 2. Abandono universitario: situación

La prioridad de este apartado es la de mostrar la situación del abandono de los Estudios Superiores, en los Estados Unidos de América, en los países de América Latina y el Caribe, y el marco de los países pertenecientes a la OCDE<sup>2</sup> y la UE21<sup>3</sup>; por su repercusión en el crecimiento económico del país y en la incorporación en un mercado laboral de alta cualificación. También se realiza una aproximación conceptual del término y, además, se describen las múltiples causas que condicionan el abandono de los estudios universitarios según la visión de diferentes autores y modelos de abandono.

---

<sup>2</sup> La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico es una organización intergubernamental que reúne a 32 países comprometidos con las economías de mercado y con sistemas políticos democráticos, que en su conjunto representan el 80% del Producto Interior Bruto (PIB) mundial. La OCDE es un foro donde los países pueden comparar, intercambiar experiencias en políticas públicas, identificar mejores prácticas y promover decisiones y recomendaciones. El diálogo, el consenso, las evaluaciones y revisiones entre pares conforman el núcleo del trabajo de la OCDE. Constituye una de las fuentes más grande y confiable en los ámbitos de las estadísticas y de la información económica y social.

La OCDE se propone como misión apoyar el crecimiento económico, aumentar el empleo, mejorar la calidad de vida, mantener la estabilidad financiera, asistir a otros países con su desarrollo económico y contribuir al crecimiento del comercio mundial.

Los 32 países que integran la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Rep. Checa, Chile, Rep. de Corea, Dinamarca, Rep. Eslovaca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía. En proceso de acceso se encuentran Eslovenia, Estonia, Israel y Rusia, mientras que se inició cooperación reforzada con Brasil, China, India, Indonesia y Sudáfrica. Recuperado de <http://organismoseducativosinternacionales9.blogspot.com.es/2012/06/quienes-conforman-la-ocde-ocde-la.html>

<sup>3</sup> La Unión Europea conforma una de las entidades supranacionales de máxima singularidad en lo que a organizaciones internacionales se refiere. Sus características, proceso evolutivo y naturaleza la sitúan al frente de la defensa de valores tales como la solidaridad internacional, el cosmopolitismo, la tolerancia, la democracia y la defensa del Estado de Bienestar. En la actualidad son 27 países los que componen la Unión Europea. Los 32 países que integran la OCDE son: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Rep. Eslovaca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Suecia. Recuperado de <http://www.hablamosdeeuropa.es/panorama/miembros/>

## 2.1. Situación del abandono universitario

### *Estados Unidos de América*

Los Estados de Norte América llevan más de 30 años financiando estudios para conocer el rendimiento en educación superior, pues la pérdida de oportunidades para el país y sus ciudadanos a través de la formación universitaria viene siendo una constante de estudio para las instituciones de educación superior.

Según Stan (2011), en el *Informe de la Fundación Luminia para la Educación*, alrededor de 37 millones de Estadounidenses (o más del 20% de la población adulta) han ido a la Universidad, pero no han completado sus estudios. Por este motivo, argumenta que las políticas educativas se deben centrar en preparar a los estudiantes para tomar decisiones meditadas y con claras expectativas concernientes a su educación superior. Pero esta situación es paradójica, pues algunos estados como Missouri, Washington, Florida y Tennessee han dejado de invertir fondos del gobierno para este fin debido a la crisis económica de la primera década del S.XXI. Para Dougherty, Natow y Vega (2012), una manera de evitar que esta financiación dependa de los altibajos del ciclo de los ingresos de los estados es asegurar el apoyo a las instituciones públicas a través de un acercamiento con empresas y grupos sociales.

### *América Latina y el Caribe*

En los últimos años, el número de matriculados en educación superior en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, ha crecido a un ritmo elevado según datos del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)<sup>4</sup>. Esto es debido principalmente al avance en la escolarización y graduación en el nivel de educación secundaria y, por este motivo, es cada vez más importante el estudio del fenómeno del abandono y la retención para los gestores de las universidades públicas.

Según Parrino (2009) en América Latina y el Caribe existe una baja proporción de estudiantes que logran completar su carrera, frente al creciente número de aspirantes que ingresan año a año con el propósito de realizarla. Ocurre que en las carreras que tienen una duración real muy larga el rango de edad de los egresados se extiende entre los 22 y los 29 años. La mayoría de los estudiantes durante este periodo cambian su estado civil al casarse o vivir en pareja. Esta situación termina por incidir en el abandono cuando falta poco tiempo para terminar la carrera. En otros casos el abandono es producido por el incremento de responsabilidades y exigencias laborales que producen el mismo efecto.

Para este autor, la incidencia de la situación socioeconómica en el fenómeno del abandono en algunos de estos países es la siguiente:

---

<sup>4</sup> El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) es un organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la educación superior, contribuyendo a implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de educación superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la UNESCO.

En países como Argentina, Chile o Brasil, Argentina desertan por razones económicas estudiantes que pertenecen al 40% más pobre de la población. No así en Chile ni en Brasil, que los valores porcentuales se mantienen; la deserción se distribuye en todos los quintiles de la misma forma. Es más, en Chile parecería que las causas de la deserción no corresponden a razones económicas. En el caso de Brasil los estudiantes del primer quintil no tienen acceso a los estudios de nivel superior, porque no han superado los otros niveles (Ibíd., p. 8).

En el estudio realizado por García de Fanelli y Jacinto (2010), el alto nivel de abandono entre los jóvenes que asisten a instituciones de educación superior sin haber obtenido el título correspondiente y la repercusión del nivel socioeconómico en hogares más pobres son temas de gran relevancia de la agenda pública en América Latina y el Caribe. El abandono suele estar representado como una prolongación de la duración normal de los estudios. Según estas autoras el nivel terciario<sup>5</sup>, la tasa de abandono se aproxima a un 25 - 30%, siendo en el nivel universitario cercana a un 50% en Argentina y México. Estos resultados son consistentes con la mayor duración, dificultad y costo de las carreras universitarias frente a las terciarias.

Arana, Bianculli y Malamud (2010) analizan la situación de la Universidad ante una sociedad fragmentada social y económicamente por el alto índice de abandono universitario, especialmente en primer año de todas las Universidades Nacionales. En el año 2008, la Secretaría de Políticas Universitarias en función de los datos consolidados de todas las Universidades Nacionales, inherentes a la cantidad de alumnos que ingresan a estudiar las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, de Ciencias Económicas y de Informática, y al rendimiento académico observado. Así considera que es prioritario llevar adelante acciones de apoyo para la mejora del rendimiento de los alumnos de ingreso durante el primer año de desarrollo de la carrera. Este apoyo tendrá además un efecto directo en los años posteriores del cursado y, fundamentalmente, en las tasas de egreso. De acuerdo a los datos consolidados por las estadísticas nacionales, alrededor de un 40% de los estudiantes que cada año ingresan a la Universidad abandonan su carrera en primer año, un porcentaje menor pero todavía importante, lo hacen en el segundo año. Algunos de esos estudiantes cambian de carrera y la mayoría abandona sus estudios. Ante esta situación, la Secretaría de Políticas Universitarias propone al sistema universitario la puesta en marcha de un Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado en primer año para las Carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas y de Informática.

Datos estadísticos recientes expresan que sólo el 19% de los estudiantes llegan a graduarse. Ese valor se mantiene casi constante desde hace una década. Estas cifras de deserción Universitaria constituyen en sí mismas un grave problema, pero no sólo para el alumnado que abandonan sus carreras, sino para las Universidades.

---

<sup>5</sup> Programas técnicos vocacionales que las instituciones no universitarias o terciarias ofrecen García de Fanelli y Jacinto (2010, p. 73).

## ***Europa***

En el momento actual, por la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Universidad se caracteriza por una gran heterogeneidad de perfiles profesionales, perfiles personales, expectativas en sus estudiantes y culturas. En este contexto, la masificación limita las posibilidades de proporcionar con eficacia la enseñanza universitaria por la falta de medios humanos y materiales. A esta situación se une la ausencia de atención al alumnado y la burocratización de la docencia. Por consiguiente, esto influye en la no consecución de las opciones personales futuras de los estudiantes a causa del fenómeno del abandono, y su no integración socio-laboral limita el desarrollo de una sociedad en continuo crecimiento que hace de la formación su eje central para el desarrollo.

El abandono académico universitario, en la actualidad, como afirman Araque, Roldán y Salguero (2009); Belvis, Moreno y Ferrán (2009); Michavila y Esteve (2011); Panera, Davalillo y Panera (2010) es uno de los indicadores de calidad educativa de las universidades y una medida de rendimiento de las enseñanzas universitarias que ha sido incluido en el sistema de verificación de los nuevos planes de estudios universitarios implantados con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

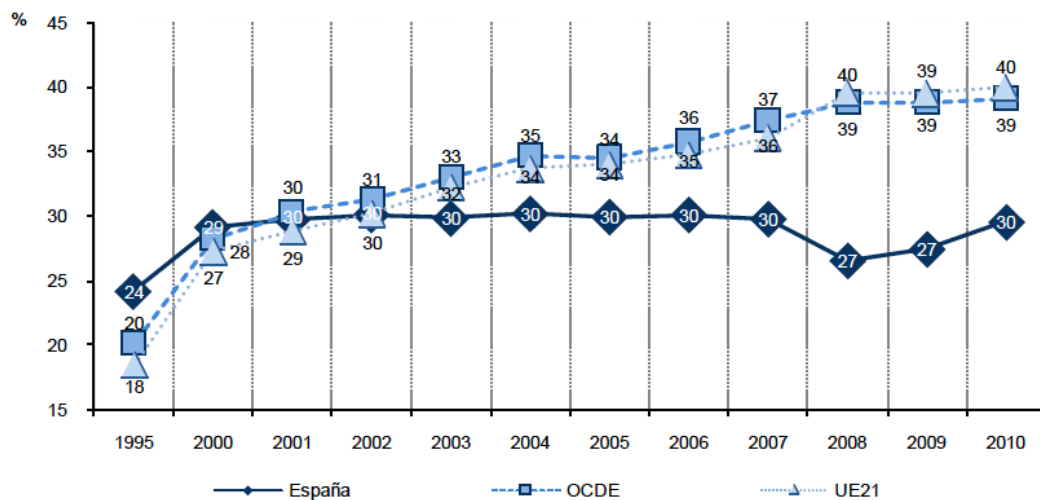
Según los datos del *Informe Education at a Glance* (OCDE 2008a, p. 64 citado en Belvis, Moreno y Ferrer, 2009):

A) Las tasas de abandono de estudiantes en la obtención de su primer título de enseñanza superior varían mucho de un país a otro. Desde Italia y Estados Unidos donde el abandono se sitúa alrededor del 50%, hasta Japón que no alcanza el 10%.

B) Por lo general, los estudiantes que están matriculados a tiempo completo acostumbran tener más posibilidades de tener éxito en sus estudios.

Los antecedentes del estudio del fenómeno del abandono académico universitario comienzan en España a partir de los años 60 y 70 con la entrada de la democracia. En este momento debido al incremento de estudiantes que accede a las universidades se produce la masificación de las mismas. Esta situación se refleja ostensiblemente en un mayor acceso de mujeres a la educación superior y en una mayor afluencia de estudiantes provenientes de clases medias. A partir de esta masificación en las universidades, comienzan a surgir además la falta de medios en las mismas y la desmotivación de los estudiantes, principalmente, en aquellas carreras que habiendo absorbido la mayor parte del alumnado devaluaron el título universitario, provocando escasas posibilidades de trabajo a través de la formación académica.

Según estudios de la OCDE en el Informe español titulado *Panorama de la educación* elaborado en el año 2012, en España durante el año 2008 se produce un descenso importante en la media de la tasa de graduación universitaria. Como puede verse en la gráfica 1.1., al comparar estos datos con los países que conforman la OCDE y los países que constituyen la UE21, mientras que en estos países (los pertenecientes a la OCDE y UE21) la evolución en la tasa de educación es creciente y se mantiene durante los años 2009 y 2010, en España se produce una caída en el año 2008 que pasa a recuperarse posteriormente en los años 2009 y 2010. La recuperación de la tasa de educación supone pasar de un porcentaje del 27% en el año 2008 a un porcentaje del 30% en el año 2010.



**Gráfica 1.1.** La evaluación de las tasas de titulación universitaria.

Fuente: OCDE (2012, p. 11)

Este descenso en el año 2008 provoca una pérdida importante en las inversiones públicas realizadas en educación y, también el aumento del gasto público por estudiante. De este modo, como se ve en la tabla 1.1., el gasto del alumnado se incrementa entre 2000 y 2009 en España en 31 puntos, bastante más que en la media de los países de la OCDE y los países de la UE-21 que es de 14 y 19 puntos respectivamente.

**Tabla 1.2.** Tasa de gasto público por estudiante.

		Educación Primaria, Secundaria y post-secundaria no Terciaria			Educación Terciaria		
		2000	2005	2009	2000	2005	2009
España	Gasto por alumno	87	100	116	82	100	113
	Número de estudiantes	107	100	104	107	100	109
OCDE	Gasto por alumno	85	100	115	95	100	109
	Número de estudiantes	101	100	98	86	100	110
UE21	Gasto por alumno	83	100	115	94	100	113
	Número de estudiantes	103	100	97	86	100	107

Fuente: OCDE (2012, p.25)

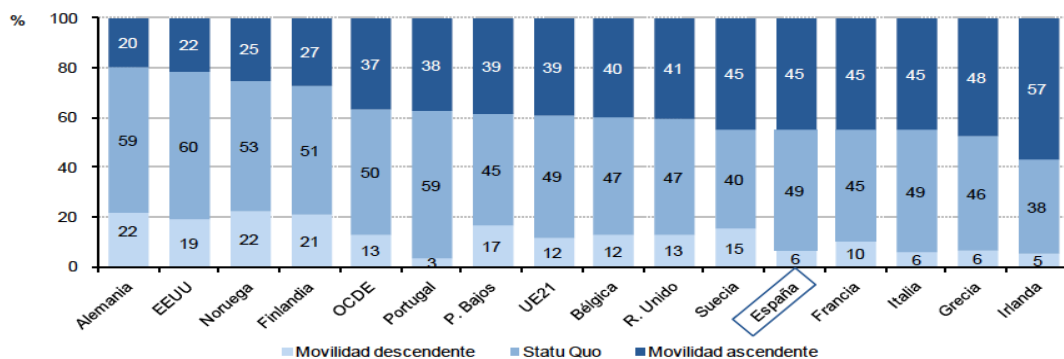
Además, el descenso de titulados universitarios repercute en la pérdida de potencial de ciudadanos altamente cualificados para la inserción laboral, lo que provoca que el país carezca de ciudadanos con adquisición de habilidades y competencias relevantes para la recuperación económica y bienestar social de la población. Esta es una de las finalidades de la educación superior debido a la relación existente entre la Universidad y el entorno social. En este sentido, como afirma la OCDE (2012, p.16) “los ingresos procedentes del trabajo para los titulados en primera etapa de Educación Secundaria o inferior son un

63% menores que los de un graduado en estudios terciarios”. Por tanto, a medida que aumenta el nivel de formación, se produce un incremento de la remuneración salarial.

En esta media, sobre las tasas de la titulación universitaria, influye el nivel educativo de los padres, por ser una circunstancia interrelacionada a tener en cuenta entre las diversas causas de abandono y la oscilación social. Así lo refleja la OCDE (2012, p. 6), donde “la movilidad educativa intergeneracional es entendida como la relación entre el nivel de estudios de los padres y de los hijos”.

En el caso concreto de España, como se refleja en la gráfica 1.2, comparándola con el resto de países, posee los niveles de movilidad ascendente más altos, pues un 45% de su población entre 25 y 34 años ha alcanzado un nivel educativo superior al de sus padres. Estas cifras, como se puede ver, son más altas que en los países de la OCDE (37%) o la UE-21 (39%) y que las de Finlandia (27%), Noruega (25%), EEUU (22), Alemania (20%). En cambio la superan países como Irlanda (57%) y Grecia (48%).

Además, se puede observar cómo tan sólo existe un 6% de movilidad descendente frente a un 13% de los países de OCDE y un 12% de los países de la UE.



**Gráfica 1.2.** Movilidad educativa.

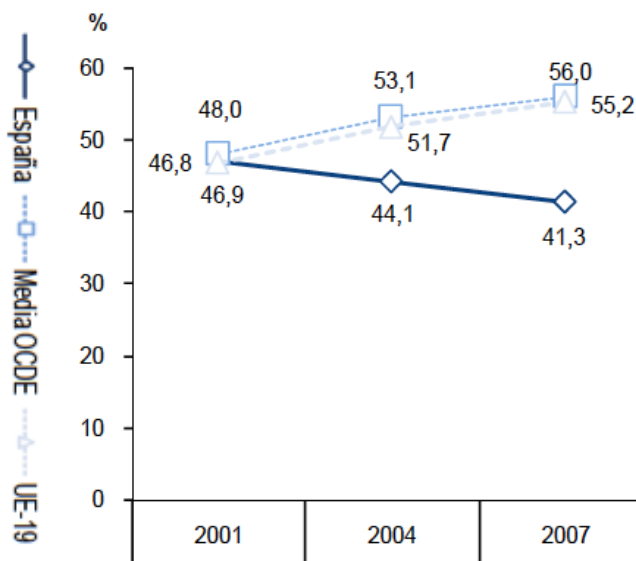
Fuente: OCDE (2012, p. 7)

Por tanto, se desprende de la gráfica que existe un aumento en la movilidad educativa dentro de las familias españolas, situándola entre los mejores países de movilidad generacional ascendente.

Por otra parte, en este descenso de titulados universitarios producido en el año 2008, según el informe sobre *Sistema Educativo y Capital Humano* (2009), influye también el número del alumnado matriculado de nuevo ingreso.

En este sentido, se observa en la gráfica 1.3 cómo entre los años 2004 y 2007, la tasa de ingreso en la Universidad pasa de 44,1% a 41,3%. Si la comparamos con el resto de países de la OCDE y la UE-19, se refleja cómo en España existe un menor número del alumnado que accede a la Educación Superior, ya que mientras en los países de la OCDE entre los años 2004-2007 pasa del 53,1% al 56,0%, en los países de la UE también aumenta, y pasa de un porcentaje del 51,7% al 55,2%.





**Gráfica 1.3.** Tasa de Ingreso en Educación Superior.

Fuente: Informe Español. Panoramas de la educación 2009 (Education at a Glance)

Estos datos sobre el menor volumen de generaciones que acceden a la Universidad, acompañan al descenso de la tasa de titulados en el año 2008 y surge la preocupación sobre la tasa de graduación en etapas anteriores a la universitaria que permiten el acceso a los estudios universitarios.

Continuando con la tasa de titulados universitarios y tasa de abandono académico universitario, según los datos presentados en el informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE] (2008) denominado *La Universidad Española en cifras*, en el que se ofrece una de las recopilaciones de datos más completas sobre el conjunto de las 47 universidades extendidas por todo el territorio nacional e incluida la Universidad Nacional de Educación a Distancia que componen el sistema universitario español. España presenta un total de 127.395 abandonos de estudiantes de un total de 1.214.362 estudiantes matriculados.

Concretamente, como se puede apreciar en la tabla 1.2. la Comunidad Autónoma de Andalucía, según la CRUE (2008, p. 273-274) es en la que se produce mayor abandono estudiantil universitario. Esta Comunidad presenta un total de 19.089 estudiantes que abandonan sus estudios en el curso 2006/2007 en las nueve universidades públicas (Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Sevilla), la cifra absoluta más alta de España.

A estas cifras le siguen la Comunidad de Cataluña con un total de 16.103 estudiantes universitarios que abandonan sus estudios, en el curso 2006/2007, en sus siete universidades públicas. El tercer puesto lo ocupa la Comunidad de Madrid con un total de 15.961 estudiantes que abandonan (curso 2006/2007) en sus seis universidades públicas.

**Tabla 1.3.** Tasa del alumnado que abandona los estudios universitarios

**I.4.5. ALUMNOS MATRICULADOS EN CENTROS OFICIALES QUE ABANDONAN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, CLASIFICADOS POR UNIVERSIDADES PÚBLICAS, RAMA DE ENSEÑANZA Y DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS. CURSO ACADÉMICO 2006-2007**

Provisión: U.I. Públicas  
 Actividad: Enseñanza  
 Sector: Demanda  
 Nivel: Abandonos

SIGLA	UNIVERSIDAD	HUMANIDADES		SOCIALES Y JURÍDICAS		EXPERIMENTALES		CC. DE SALUD		TÉCNICAS		TOTAL ABANDONOS (f)	
		CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO
UEX	U. de EXTREMADURA	188	793	330	6	235	91	47	187	648	1.538	987	2.525
11	U. de EXTREMADURA	188	793	330	6	235	91	47	187	648	1.538	987	2.525
ULC	U. de LA CORUÑA	89	419	665		145	71		378	522	1.012	1.277	2.289
USC	U. de SANTIAGO DE COMPOSTELA	449	504	1.011	21	353	17	196		295	187	837	3.033
UVI	U. de VIGO	198	262	234		78	4		135	164	430	645	1.075
12	U. de GALICIA	736	1.185	1.910	21	576	92	195	700	981	2.279	4.118	6.397
UAH	U. de ALCALÁ DE HENARES	65	123	292		114	11	39	136	297	431	646	1.077
UAM	U. AUTÓNOMA DE MADRID	337	126	425	12	258		36	91	24	162	1.447	1.309
UCAR	U. CARLOS III DE MADRID	30	77	416	4	10			261	211	292	717	1.009
UCM	U. COMPLUTENSE DE MADRID	1.194	768	3.118	158	634	63	194	69	60	1.049	5.209	6.258
UPM	U. POLITÉCNICA DE MADRID			67					2.245	2.666	2.245	2.733	4.978
URVC	U. REY JUAN CARLOS		365	600		23	72	12	134	124	571	759	1.330
13	U. de MADRID	1.628	1.459	4.918	174	1.039	146	281	2.971	3.347	4.730	11.211	15.961
UMJ	U. de MURCIA	170	522	712	20	173	39	31	79	69	660	1.155	1.815
UPCT	U. POLITÉCNICA DE CARTAGENA		111	43					302	160	413	203	616
14	U. de MURCIA	170	633	755	20	173	39	31	381	229	1.073	1.358	2.431
UPN	U. PÚBLICA DE NAVARRA		170	160			9		193	137	372	297	669
15	U. de NAVARRA		170	160			9		193	137	372	297	669
UPV	U. del PAÍS VASCO	153	445	475	4	220	8	49	589	423	1.046	1.320	2.366
16	U. del PAÍS VASCO	153	445	475	4	220	8	49	589	423	1.046	1.320	2.366
URI	U. de LA RIOJA (4)	201	63	120		12			49	6	112	339	451
17	U. de la RIOJA	201	63	120		12			49	6	112	339	451
A	TOTAL U.I.P.P. PRESENCIALES	10.982	17.512	24.374	825	6.779	1.130	2.185	10.342	12.484	35.889	58.784	82.593
B	UNED	7.303	5.042	14.911		1.982			4.443	1.122	9.485	25.318	34.803
C=(A+B)	TOTAL U.I.P.P. ESPAÑOLAS	18.285	22.554	39.285	825	8.761	1.130	2.185	20.785	13.398	45.374	82.102	117.396

SIGLA	UNIVERSIDAD	DESCRIPCIÓN	HUMANIDADES		SOCIALES Y JURÍDICAS		EXPERIMENTALES		CC. DE SALUD		TÉCNICAS		TOTAL ABANDONOS (6)			
			CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	TOTAL	
UAJM	U. de ALMERÍA		64	545	443				76	23		208	100	776	683	1.659
UCA	U. de CÁDIZ		151	679	276				183	57	76	554	60	1.290	746	2.036
UCO	U. de CÓRDOBA		169	256	225				283	13	65	280	113	549	635	1.384
UGR	U. de GRANADA		748	1.055	1.540				538	49	168	236	304	1.405	3.286	4.704
UHU	U. de HUELVA		50	330	231				70	12		289	36	631	387	1.018
UA	U. de JÁEN		96	396	405				87	33		408	61	846	649	1.495
UMA	U. de MÁLAGA															
UPO	U. de PABLO DE OLANDE		68	343	327				90					349	485	628
USE	U. de SEVILLA		629	946	1.719				511	38	172	671	900	1.884	4.281	6.165
01	U. de ANDALUCÍA		2.275	4.550	5.166				1.818	225	481	2.846	1.624	7.725	11.364	19.089
IZA	U. de ZARAGOZA		317	981	828				261	55	172	612	330	1.681	1.908	3.589
02	U. de ARAGÓN		317	981	828				261	55	172	612	330	1.681	1.908	3.589
UDY	U. de ORENSE		245	671	629				249	19	18	636	615	1.326	1.756	3.082
03	U. de ASTURIAS		245	671	629				249	19	18	636	615	1.326	1.756	3.082
UB	U. de las ISLAS BALEARES		195	255	261				90	29		121		423	544	669
04	U. de I. BALEARES		195	255	261				90	29		121		423	544	669
ULL	U. de LA LAGUNA		430	498	1.175				232	53	113	528	107	1.079	2.657	3.136
UPSC	U. de LAS PALMAS DE GRAN CANARIA		160	282	389				37	8	26	303	152	593	784	1.357
05	U. de LAS ISLAS CANARIAS		590	780	1.594				289	61	139	831	259	1.672	2.821	4.483
UCN	U. de CANTABRIA		38	284	206				53	6	21	288	193	578	511	1.089
06	U. de CANTABRIA		38	284	206				53	6	21	288	193	578	511	1.089
UCJM	U. de CASTILLA LA MANCHA		380	436	909				80	38	8	343	286	827	1.663	2.490
07	U. de CASTILLA LA MANCHA		380	436	909				80	38	8	343	286	827	1.663	2.490
UBU	U. de BURGOS		12	164	153				26	8		225	75	397	266	663
ULE	U. de LEÓN		92	403	285				107	16	32	237	157	656	673	1.329
USAL	U. de SALAMANCA		266	221	325				278	4		198	87	716	850	1.566
UVA	U. de VALADOLID		103	227	227				47	23	21	285	195	544	593	1.137
08	U. de CASTILLA Y LEÓN		963	1.015	990				287	66	131	945	514	2.313	2.862	4.895
UAB	U. de AUTÓNOMA DE BARCELONA		770	463	1.008				418	38	308	225	302	745	2.606	3.551
UBA	U. de BARCELONA		1.381	1.340	1.788				520	73	159	33	66	1.470	3.894	5.364
UDG	U. de GIRONA		147	264	309				111	11		267	48	542	615	1.157
UDL	U. de LLEIDA		77	256	122				122	5	49	228	127	489	375	664
UPC	U. POLITÉCNICA DE CATALUÑA								48			1.368	1.716	1.420	1.764	3.164
UPF	U. POMPEU FABRA		166	172	310				16			101	28	273	520	783
URV	U. ROVIRA VIRGILI		132	279	381				67	26	32	221	52	546	644	1.190
09	U. de CATALUÑA		2.673	2.774	3.878				1.180	153	548	2.443	2.339	5.485	10.618	16.033
UAL	U. de ALICANTE		163	289	343				117	10		167	169	466	792	1.279
UICS	U. JAUME DE CASTELLÓN		71	315	283				28			175	142	490	524	1.014
IMH	U. MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE		32	30	75				14	48	11	61	74	146	206	382
UPVA	U. POLITÉCNICA DE VALENCIA		71	104	96				99			1.038	874	1.142	1.140	2.282
UNEG	U. de VALENCIA (ESTUDI. GENERAL)		285	270	478				82	35	52	24	16	345	923	1.268
10	U. de COMUNIDAD VALENCIANA		632	1.018	1.275				340	93	63	1.465	1.275	2.609	3.385	6.194

Fuente: Gerencia de las Universidades Públicas Españolas. Curso académico 2006-2007. CRUE (2008, p.273-274)

Ante estos datos, a los que la Universidad debe dar una respuesta, existen diferentes estudios que recogen la casuística que provoca el abandono estudiantil universitario.

### 3. Modelos explicativos del abandono académico universitario: causas que inducen al abandono académico

Considerando la importancia que tiene para las universidades identificar los factores y causas que se asocian a la decisión de abandonar para poder intervenir, establecer medidas y propuestas que permitan reducir la tasa de abandono y por consiguiente aumentar la calidad educativa en sus centros. A continuación, se presentan los diferentes factores y causas que inciden en el abandono según la revisión de los diferentes modelos explicativos, y el resultado de los distintos estudios de abandono existentes en la literatura revisada sobre esta temática siguiendo la revisión de autores como Cabrera et al. (2006); Díaz Peralta (2008); Gairín, Figuera y Triadó (2010)<sup>6</sup> e Himmel<sup>7</sup> (2002). Además, se realiza una introducción sobre la práctica de diferentes propuestas remediales en diferentes universidades. Finaliza con las conclusiones y posicionamiento al respecto.

#### 3.1. Modelos explicativos del abandono

El estudio del abandono universitario se ha realizado desde diferentes modelos y teorías explicativas. Estos modelos teóricos explicativos son: Modelo Psicológico, Modelo de Adaptación, Modelos Económico, Modelo Organizacional y Modelo Psicopedagógico.

##### **a) Modelos Psicológicos: causas**

Los modelos señalan cómo algunos rasgos concretos de la personalidad, diferencian al alumnado que termina sus estudios de aquel que no lo logra. En este sentido, el proceso madurativo, las motivaciones, los intereses y factores de la personalidad confluyen en un entramado de relaciones difícil de articular. Así, los partidarios de estos modelos consideran que el ajuste de los rasgos de la personalidad, las habilidades personales y las expectativas del estudiante con respecto a sus estudios se interrelacionan en la decisión de abandono.

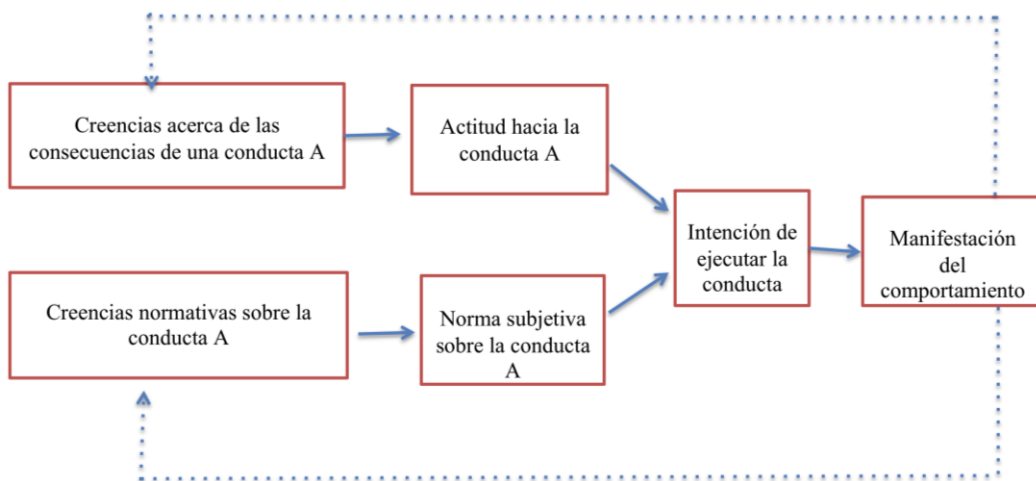
En la década de los años 70, Fishbein y Ajzen (1975, citado en Himmel, 2002, p. 97) proponen la *Teoría de la acción razonada* en la que analizan el comportamiento como actitudes o respuesta a objetos específicos y donde el objeto específico en este caso es el abandono. El comportamiento está guiado por normas subjetivas relacionadas con la acción de continuar estudiando o abandonar. Estas normas subjetivas generan una

---

<sup>6</sup> Revisa las clasificaciones de Braxton, Jonhson y Shaaw-Sullivan (1997), Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006) y Nathaniel (2006).

<sup>7</sup> Revisión de la clasificación realizada por Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan (1997).

intención conductual que es el comportamiento. De esta forma, desde la perspectiva psicológica el abandono se concibe como un **debilitamiento de las intenciones iniciales** y la continuidad o permanencia como el fortalecimiento de las intenciones iniciales.



**Figura 1.1.** Modelo de Fishbein y Ajzen (1975)

Fuente: Himmel (2002, p. 97)

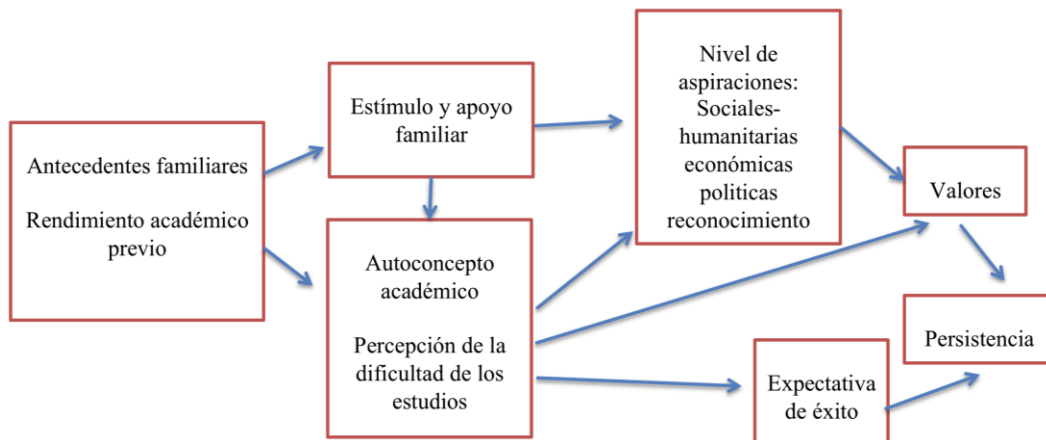
A inicios de los años 80, Eccles et al. (1983, en Himmel, 2002, p. 97), en su *Teoría sobre las conductas del logro* establecen las características llamadas psicológicas del alumnado, es decir, la influencia del aprendizaje realizado en la escuela, en concreto, el resultado académico como elemento que influye significativamente en el desempeño futuro del alumnado al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. También, tiene en cuenta que el apoyo y el **estímulo que recibe de su familia a su vez inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones.**

En esta línea, Attinasi (1986, en Gairín et al., 2010, p.18) manifiesta cómo **las percepciones y el análisis que hace el alumnado de su vida universitaria** después de su ingreso son significativas para la permanencia o abandono en la Universidad.

Por otra parte, Latiesa (1989) afirma que las expectativas y el hecho de cursar la carrera deseada influyen en la decisión del alumnado por abandonar la titulación. Por lo que en la decisión de abandono son importantes los aspectos motivacionales del estudiante.

Más tarde, en la década de los 90, Ethington (1990, citado en Himmel, 2002, p. 97) elabora una estructura más completa formulada a partir de una teoría más general sobre las *Teorías de conductas de logro* de Eccles et al. (1983). Éstas comprenden atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño académico influye en el desempeño futuro del estudiante al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de las dificultades, sus metas educativas valores y expectativas de éxito. También, encontraron que el apoyo y el estímulo que el estudiante recibe de la familia, pueden influir en su autoconcepto y en su nivel de aspiraciones. Ethington (1990) concluye en su estudio,

como se puede ver en la figura 1.2, que el nivel de aspiraciones del estudiante tiene un efecto directo en las expectativas de éxito sobre los valores del alumno hacia la Universidad y que las expectativas de éxito están relacionadas con su persistencia en la Universidad y el abandono de los estudios.



**Figura 1.2.** El modelo de Ethington (1990)

Fuente: Himmel (2002, p. 98)

Otro de los autores que durante estos años considera que las características internas del sujeto influyen en la decisión del abandono es Seligman (1990, citado en Cabrera et al., 2006, p.185) éste concluye que el **optimismo del alumnado ejerce una influencia positiva para la consecución del éxito**; luego una persistencia en los estudios.

En la misma línea, para Latiesa (1992, p. 55), “**la influencia de los aspectos motivacionales** en el sujeto es de gran importancia”. De esta manera, en la mayoría de los casos, la percepción de fracaso del alumnado conlleva a la fuerte sensación de insatisfacción personal y profesional, la cual se traduce en un bajo autoconcepto y escasa motivación escolar, lo que puede conducir, a su vez, al retraso académico y/o abandono de los estudios.

Análoga es la postura de Ford (1992, citado en Dubs, 2005, p. 76), quien establece que **la fortaleza y motivación del individuo para el logro de sus metas radica en su confianza, seguridad y capacidad intelectual para completar sus estudios**”. Así, la motivación interna del sujeto y la confianza personal son determinantes para conseguir el logro de las metas iniciales.

Quintana (1995), por otra parte, presenta una línea distinta, y afirma que la mitad o más de la mitad del alumnado que fracasa durante el primer y segundo semestre lo hacen por **falta de compromiso con las metas educativas**.

Iniciada la primera década del siglo XXI, los autores Bean y Eaton (2001, citado en Díaz Peralta, 2008, p. 71) relacionan los procesos psicológicos del alumnado con la integración académica y social en la institución. Estos autores afirman cómo las intenciones personales del alumnado y **sus habilidades para adaptarse al nuevo contexto** ejercen especial influencia en el abandono.



Marín Sánchez (2001), en el trabajo realizado en la Universidad de Sevilla con 101 estudiantes de diferentes titulaciones que habían abandonado la primera titulación en la que se matricularon (aunque siguieron cursando otra titulación en la misma Universidad), indica que, los estudiantes al ser cuestionados sobre las causas del abandono de la titulación que cursaban, cerca del 40% esgrime **razones de tipo personal y emocional**.

Por otra parte, Snyder (2002, citado en Cabrera et al., 2006, p.185) en la línea de Seligman (1990), pone de manifiesto que **la esperanza y optimismo del estudiante ejerce influencia sobre los buenos resultados académicos**.

Por otra parte, el estudio realizado en la Universidad de Barcelona acerca de las características individuales que determinan las tasas de abandono en la Universidad, por Artís, Suriñach, Clar, Duque (2008a, citado en CYDE, 2008, p. 92) afirman que:

(...) a mayor calidad de recursos de apoyo a la educación y una confirmación positiva de las expectativas previas del estudiante, mejores son los resultados cognitivos obtenidos por el estudiante; mientras que a mayor agotamiento del estudiante peor son los resultados cognitivos.

Todas estas variables influyen en el nivel de satisfacción del estudiante, por consiguiente, a menor nivel de satisfacción del estudiante mayor es la intención de abandonar los estudios y por lo tanto, **a mayor implicación del estudiante, mayores son los resultados obtenidos**.

Georg (2009) a partir de los datos de la *Encuesta Estudiantil Konstanz*, típica de las universidades alemanas, analiza la relación entre los factores institucionales e individuales que influyen en la tendencia al abandono. Este estudio muestra que los estudiantes no contemplan el abandono a causa del estrés o la falta de capacidad, sino principalmente debido al débil compromiso con su programa de estudios, en general, o para el campo específico de estudio en particular.

En el estudio realizado por Cupani y Aparicio (2012, p. 244) se observa que “el rasgo de personalidad «responsabilidad» que caracteriza al estudiante organizado, auto-disciplinado, y perseverante, realiza una contribución predictiva de manera indirecta al rendimiento académico”. Es decir, que los estudiantes que puntúan más alto en el rasgo responsabilidad tienen creencias de autoeficacia más elevadas, y se proponen metas de rendimientos más exigentes.

Se desprende así, que los modelos psicológicos se centran en las características propias de los sujetos para explicar el fenómeno del abandono.

Atendiendo a este conjunto de factores, en la siguiente tabla aparecen recogidas aquellas causas más significativas.

**Tabla 1.4.** Causas de abandono de carácter psicológico según aportaciones de diferentes autores

DIMENSIÓN	AUTORES	CAUSAS
<b>MOTIVACIONAL</b>	Autores que relacionan el abandono con la motivación: Bean y Eaton (2001, citado en Díaz Peralta, 2008) Cabrera et al. (2006); Cupani y Aparicio (2012); Fishbein y Ajzen (1975); Ford (1992, citado en Dubs, 2005); Landry (2003); Latiesa (1992); Marín Sánchez (2001); Quintana (1995); Seligman (1990, citado en Cabrera et al., 2006); Snyder (2002, citado en Cabrera et al., 2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La motivación interna del sujeto y la confianza personal.</li> <li>- Las variables psicológicas del alumnado como la autoeficacia, el autoconcepto.</li> <li>- Las expectativas positivas sobre los resultados.</li> </ul>
<b>PERCEPTUAL</b>	Autores que relacionan el abandono con la percepción: Attinasi (1986, citado en Gairín et al., 2010); Artís et al. (2008); Ecclés (1983, citado en Himmel, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las percepciones y el análisis que hace el alumnado de su vida universitaria.</li> <li>- Bajo nivel de satisfacción con las expectativas previas.</li> <li>- La percepción del estudiante del soporte familiar.</li> </ul>
<b>EXPECTATIVAS</b>	Autores que relacionan el abandono con las expectativas Cabrera et al. (1992, 1993); Ethinngton (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las expectativas de éxito que provoca la Universidad, influye en la decisión de abandono del estudiante, además, el nivel de aspiraciones del estudiante, tiene un efecto directo en las expectativas de éxito.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

De este modo, se puede observar como entre los factores de carácter psicológico existen un grupo de autores que considera que el abandono de los estudios universitarios está relacionado con el nivel de motivación y el debilitamiento de las intenciones iniciales del estudiante. Otro grupo de autores considera que el fenómeno del abandono se relaciona con la percepción que el alumnado adquiere del apoyo familiar y de la vida universitaria y las dificultades y beneficios que ésta le pueda ocasionar. También otro grupo de autores considera que los factores de abandono están relacionados con el nivel de aspiraciones del estudiante y las expectativas de éxito. En este sentido, una buena orientación sobre las salidas de los estudios universitarios y conocimiento de los planes de estudios se hace de vital importancia para evitar los posibles casos de abandono.

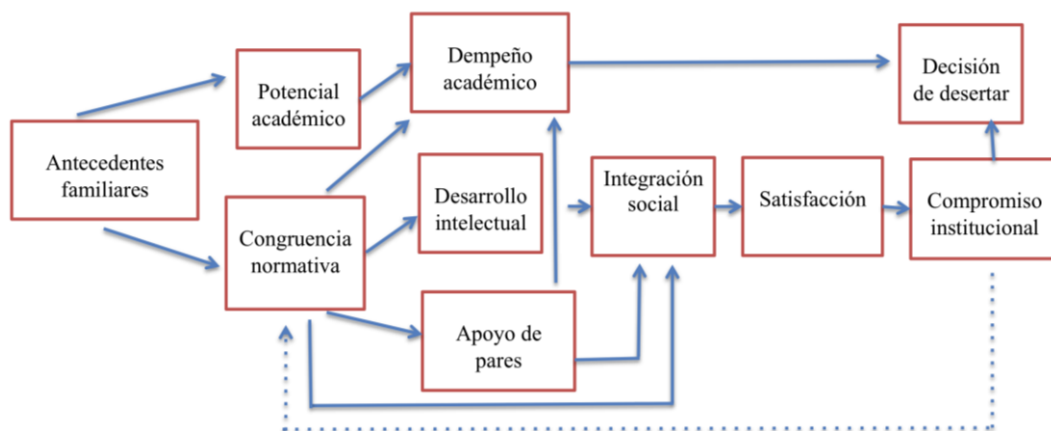


### b) Modelos de Adaptación: causas

Este modelo se centra en los factores externos al individuo que puedan derivar e influir en el desarrollo académico y social del alumnado, y provocar o inducir a la decisión de abandono del alumnado.

De este modo, en la década de los años 70, para Spady (1970, citado en Himmel, 2002, p. 98), quien basándose en la teoría del suicidio y modelo suicida de Durkheim (1951) indica que el abandono es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. Esta autora considera que **el medio social y ambiente familiar provoca en los estudiantes influencias, expectativas y demandas, que afectan su nivel de integración en la Universidad**. Esta autora señala, además, que si cuando las influencias que señala no se producen en la dirección correcta, llevan al alumnado a tener un rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y de satisfacción personal.

Además, como se observa en la figura 1.3 Spady (1970) defiende cómo la congruencia normativa actúa directamente sobre el rendimiento y desarrollo intelectual del estudiante, asimismo, ejerce también influencia sobre el apoyo de los iguales (resto de estudiantes) y éstos, a su vez, sobre los niveles de integración social.



**Figura 1.3.** El modelo de Spady (1970)

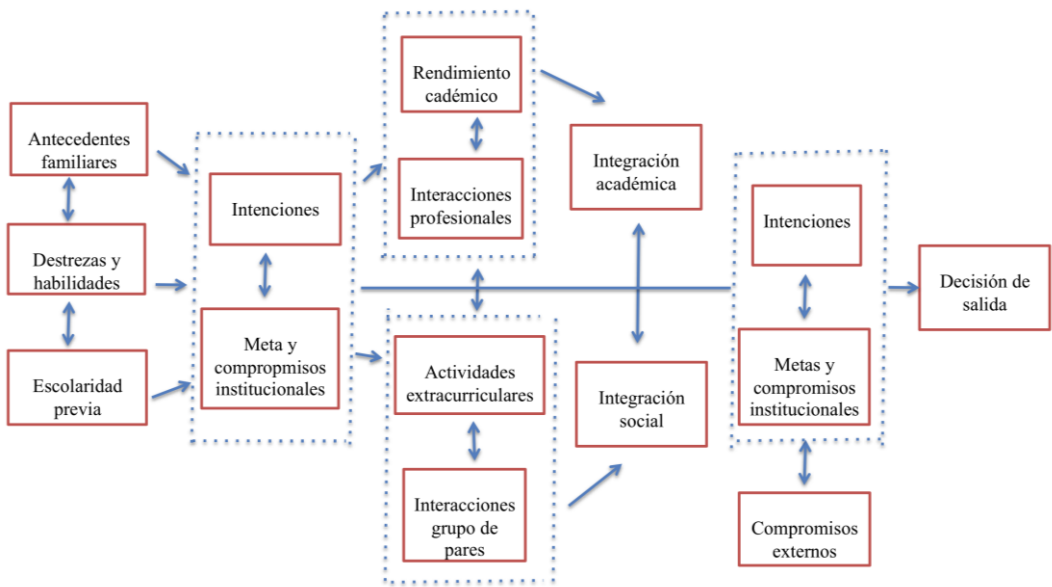
Fuente: Himmel (2002, p. 99)

Más tarde, Tinto (1975, citado en Gairín et al., 2010, p. 20) propone el modelo de integración académica y social. En este modelo se considera que en la integración académica y social del estudiante influyen **los antecedentes académicos previos** de éste, su **entorno familiar** y sus **características personales**.

Estas características de ingreso están relacionadas con los **compromisos iniciales de los estudiantes hacia la institución, los cuales se ven afectados por el rendimiento académico y las relaciones con sus compañeros**. Según este autor “estas deserciones, antes que causadas por habilidades inadecuadas, parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional” (Tinto, 1975, citado en Tinto, 1989, p. 3).

Así, para Tinto, los compromisos iniciales del estudiante con la institución son el resultado de la integración académica y la interacción social del estudiante. Por lo tanto son estas dos las variables más relevantes, según este autor, que influyen en la decisión de desertar del estudiante.

En definitiva, para Tinto, durante el periodo de formación mientras mejores resultados se obtengan en las calificaciones y mejor sea el grado de integración, menores serán los riesgos de abandono del estudiante.



**Figura 1.4.** El modelo de integración de Tinto (1975)

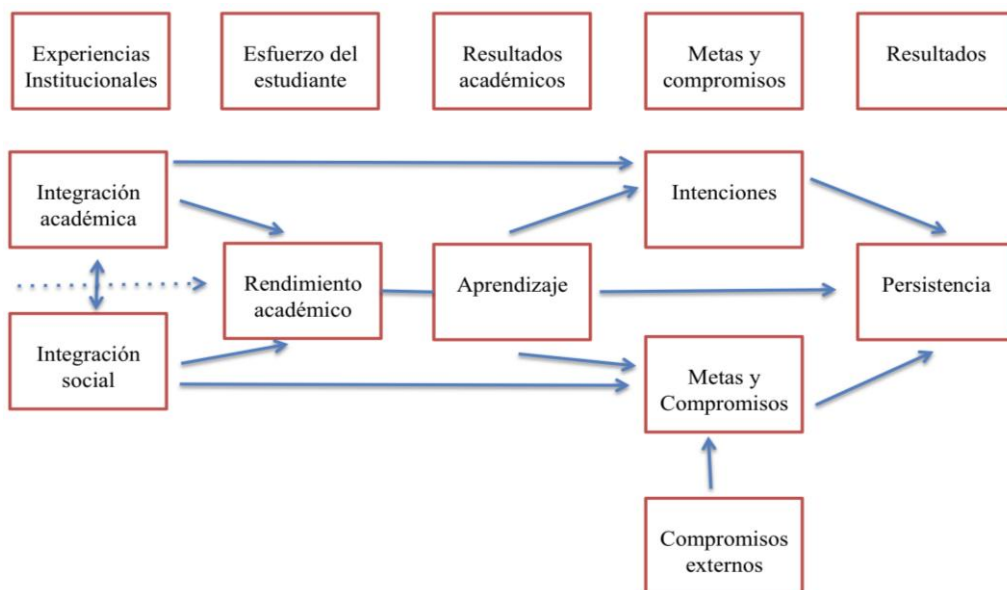
Fuente: Adaptado de Gairín et al. (2010, p.20)

En la misma línea, en la década de los años 90, Pascarella y Terenzini (1991, citado en Cabrera et al., 2006, p.183) siguiendo la línea del modelo de Tinto, también, consideran que en la decisión de permanecer o abandonar los estudios universitarios tienen mayor peso **la integración académica** que los compromisos sociales o metas institucionales.

En estudios posteriores, Tinto (1993, citado en Cabrera et al., 2006, p. 183) da especial importancia a las comunidades de aprendizaje cooperativo, al creer que los estudiantes aprenden más juntos cuando comparten el proceso de aprendizaje y sus metas son comunes. Concretamente, el modelo de aprendizaje cooperativo es útil para el desarrollo, no sólo de capacidades cognitivas, también de capacidades emocionales y habilidades sociales. Puesto que cooperar para aprender significa ser responsable de nuestras aportaciones, sin olvidar que a través de ellas se ponen en juego habilidades sociales y cognitivas. Además, lo más importante del aprendizaje cooperativo es cómo las particularidades de cada estudiante no son vistas como barreras para aprender juntos, sino como riquezas y valor añadido.

La ventaja principal del aprendizaje cooperativo es que el alumnado sabe que su logro está unido al de sus compañeros, y para ello, se produce una interacción interdependiente en el aula que fomenta la integración académica que defiende Tinto.

Posteriormente, Tinto (1997) profundiza en el análisis del modelo inicial de integración del año 1975 y lo llama modelo de persistencia (ver figura 1.5). En este modelo se observa que a medida que el estudiante avanza en su formación, existen variables que conviven y apoyan su adaptación en la institución y aumentan o disminuyen su compromiso con la institución. Estas variables que ayudan a explicar la decisión de abandono del estudiante son **las experiencias en el aula, así como la participación en las diferentes actividades organizadas por la institución**. En este sentido, Tinto (1997, p.599) afirma “el aula es la encrucijada donde se reúnen lo social y lo académico. Si se produce participación o integración académica y social debe ocurrir en el aula”.



**Figura 1.5.** El modelo de Persistencia de Tinto (1997)

Fuente: Adaptado de Gairín et al. (2010, p.22)

No lejos de la visión anterior, centrados en la integración académica, los estudios realizados por Álvarez et al. (2006, p.353) plantean:

La mala integración del alumno en el nuevo sistema institucional y organizacional se debe a la mala **transición entre Bachillerato y la Universidad**, por la escasa madurez, sentimiento de inadecuación e inseguridad, escasa percepción del centro, adaptación al nuevo sistema educativo, desinformación sobre la vida universitaria, sobre los planes y contenidos de las carreras y cultura estudiantil que suponen los estudios universitarios.

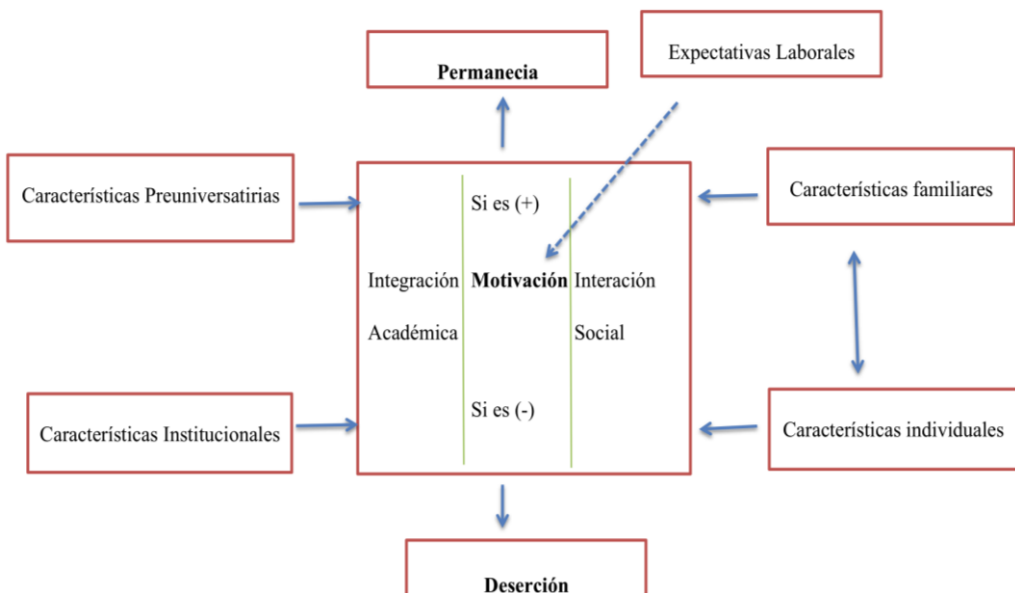
Díaz Peralta (2008), tras realizar una revisión de la literatura existente sobre el abandono universitario, presenta un modelo conceptual con el objetivo de poder

comprender el fenómeno de la deserción estudiantil incorporando los diversos factores que participan en él, como son: **características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales**. Estas influyen en la integración social y académica, las cuales a través del grado de motivación del estudiante provocan un efecto positivo –aumentando la probabilidad de permanecer– o negativo –presentando mayor probabilidad de desertar.

Según este autor, el abandono de la carrera, de la Universidad o de la institución es el resultado del grado de motivación que poseen los estudiantes.

Si la motivación es positiva (+) el estudiante aumenta su intención por permanecer en la universidad; en cambio, si el estudiante disminuye su motivación (–), aumenta la probabilidad de desertar. El nivel de motivación cambia durante los años de estudio, pues se relaciona directamente con la integración académica y la integración social (Ibíd, 2008, p.77).

Como se refleja en la figura 1.6, la integración académica está influida por las características preuniversitarias del estudiante y por las características institucionales. En cambio, la integración social está afectada por las características familiares y las características individuales del estudiante.



**Figura 1.6.** Modelo conceptual de la deserción estudiantil  
Fuente: Díaz Peralta (2008, p.78)

Por consiguiente, para Díaz Peralta (2008), todas estas características conviven de manera equilibrada en el estudiante durante su periodo de formación, cuando éste equilibrio se rompe, el estudiante abandona.

Para Lassibille y Gómez (2008) **la preparación académica** es una de las mayores influencias en la finalización del estudiante.

Hussey y Smith (2010) sugieren que, en lo que es práctico, el diseño y la prestación de la educación superior debe estar basado en **los principales cambios o transiciones que los estudiantes experimentan**: las transiciones en el conocimiento, la comprensión y las habilidades; en la autonomía; en los enfoques de aprendizaje, la integración social y cultural y el autoconcepto de los estudiantes.

Michavila y Esteve (2011, p.70) considera como “una buena integración a la Universidad resulta, sin duda, uno de los aspectos más importantes para la persistencia y la motivación del estudiante”. De este modo, **la integración social** cobra un sentido importante al hablar del éxito de los estudiantes. Esto apunta, a cómo el alumnado debe generar nuevas relaciones sociales y culturales con sus profesores y compañeros, o sea, nuevas redes de soporte social, que no siempre se logran en clases numerosas o con grupos de diversas características. A éstas se agrega el desplazamiento a otra ciudad, el desarraigo del hogar y de su entorno afectivo más cercano. Por este motivo, surgen numerosas propuestas y estrategias en las universidades centradas en favorecer la acogida y la integración de los nuevos estudiantes universitarios que faciliten la falta de información sobre la vida universitaria, planes de estudios, cultura estudiantil, etc. con la que llega el alumnado a la Universidad, y que por la baja satisfacción con sus estudios, se puedan reconsiderar los beneficios que puede obtener permaneciendo en la Universidad.

Para explicar el fenómeno del abandono Figuera y Torrado (2012) completando el modelo de integración de Tinto, proponen el enfoque sociocognitivo. Este enfoque profundiza en aquellos factores que participan del proceso de ajuste del estudiante con la institución. Asimismo, la explicación teórica de este modelo se basa en **el ajuste psicosocial y la satisfacción académica de los estudiantes**. Pues la autoeficacia y el soporte social (familia, institución e iguales), son los factores claves para actuar directamente sobre los diferentes indicadores relacionados con la integración, (Hohg, Shull y Haefner, 2012; Lent et al., 2009; Ojeda et al., 2011; y Yorke y Longden, 2008 citado en Figuera y Torrado, 2012, p. 9). Además, estos autores otorgan a la institución las funciones de crear un buen soporte social para los estudiantes, generar una cultura de grupo y clima educativo que permita positivas interacciones entre profesorado y compañeros.

En síntesis, se puede concluir aseverando que estos modelos de adaptación explican el fenómeno del abandono a través de la satisfacción académica del estudiante y la integración social con el resto de compañeros. Sin olvidar la importancia de los antecedentes académicos del estudiante y familiares aunque como afirman Escandel, Marrero y Rubio (1999), Latiesa (1992) y Marín Sánchez (2001) el origen social y la formación académica de los padres, no influye en las decisiones de abandono.

Existe otro grupo de autores como Araque et al. (2009), Argentin y Triventi (2011), García y San Segundo (2002), González Tirados (1989), Grao (1991), Lujan y Resenddz (1981, citado en Cabrera et al., 2006, p. 185), Nora y Crisp (2012, citado en Torrado y Figuera, 2012, p. 13), Navarro (2001), Spady (1970, citado en Himmel, 2002, p. 98) o Tedesco (1987) que consideran que la decisión del abandono, está relacionada con los antecedentes familiares del estudiante, y por lo tanto, con el alto nivel formativo de la familia, el buen clima educativo familiar, el elevado nivel socioeconómico de la familia y el apoyo para los estudios que recibe el estudiante de ésta.

A continuación en la siguiente tabla se muestran las diferentes causas que se relacionan con el abandono.

**Tabla 1.5.** Causas de abandono de carácter adaptativo según aportaciones de diferentes autores

	AUTOR	CAUSAS
Dimensión Social y Académica	Autores para quienes la integración académica y con los iguales se relaciona con el abandono: Díaz Peralta (2008); Figuera y Torrado (2012); Tinto (1975, 1989, 1993, 1997)	La no integración académica es debido a: - Un clima del aula. no positivo - No sentirse perteneciente a la cultura de grupo. - Las no positivas interacciones con los profesores y entre los compañeros. - El nivel de soporte social de la institución y la organización de actividades. - Bajos resultados en las calificaciones.
	Autores para quienes los antecedentes académicos y las características personales se relacionan con el abandono: Álvarez et al. (2006); Hussey y Smith (2010); Hong et al. (2012); Ojeda et al. (2011); Lassibille y Gómez (2008); Tinto (1975, 1989, 1993, 1997); Yorke y Longden (2008, citado en Figuera y Torrado, 2012, p. 9)	Aquellas causas que interactúan en una negativa integración académica en el alumnado son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La autoestima.</li> <li>• El estrés.</li> <li>• La autoeficacia.</li> <li>• El centro de estudios de procedencia.</li> <li>• El rendimiento.</li> <li>• Los hábitos de estudio.</li> <li>• La vía de acceso a la Universidad.</li> <li>• El apoyo académico.</li> <li>• Las competencias previas.</li> <li>• Las expectativas laborales.</li> <li>• Las transiciones de los estudiantes entre niveles educativos.</li> </ul>
	Autores que <b>no</b> consideran que la familia influye en el abandono: Escandel, Marrero y Rubio (1999); Latiesa (1991); Marín Sánchez (2001)	El origen social y la formación académica tienen nula o escasa influencia en el éxito de la Universidad, pero sí influye en el rendimiento.
	Autores que <b>sí</b> consideran que la familia influye en el abandono: Araque et al. (2009); Argentin y Triventi (2011); Figuera y Torrado (2010); García y San Segundo (2002); Grao (1991); González Tirados (1989); Lujan y Resenddiz (1981, citado en Cabrera et al., 2006, p.185); Navarro (2001); Spady (1970, citado en Himmel, 2002, p.98); Tedesco (1987); Tinto (1975)	El clima educativo familiar favorable, el soporte económico alto, los estudios de los padres elevados, el nivel profesional de los padres y su ocupación elevada influyen en el rendimiento del alumnado, la motivación hacia los estudios y la decisión de abandono.

Fuente: Elaboración propia

### *c) Modelos Organizacionales: causas*

La influencia de la estructura y organización institucional ha cobrado especial relevancia en la literatura relacionada con los motivos de abandono Universitario.

Según la revisión realizada por Cabrera et al. (2006), Díaz Peralta (2008), Gairín et al. (2010) e Himmel (2002), estos modelos intentan explicar el abandono académico universitario desde la calidad de la docencia y las relaciones en el aula (profesorado-alumnado), sin olvidar los recursos humanos y materiales existentes en la institución al servicio del alumnado.

A finales de los años 90, con respecto a la docencia universitaria que reciben los estudiantes en las aulas, la investigación de Escandell, Marrero y Rubio (1999), sobre ocho promociones entre los años 1989 a 1997 en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria con una muestra de 1.247 alumnos, con el objetivo de buscar un modelos capaces de explicar las causas del abandono y retraso en terminar los estudios, se obtienen los siguientes resultados: (i) el profesorado se muestra de acuerdo en que los problemas personales son relevantes para que un estudiante abandone la carrera, y manifiesta desacuerdo con que el abandono sea consecuencia importante de la docencia; (ii) los estudiantes que permanecieron en la titulación como aquellos que abandonaron muestran no estar de acuerdo con que los elementos de abandono citados por el profesorado como los personales influyen en su abandono y, sin embargo, se muestran de acuerdo con que son los **elementos relacionados con la docencia** en general. Por consiguiente, todo aquello que los exime de culpabilidad son los factores que les llevan a abandonar la titulación.

Por otra parte, a principios del siglo XXI, estudios realizados sobre el abandono de los estudios universitarios, incluyen cómo en la calidad de la docencia **las relaciones del profesor en el aula con el alumnado** son de vital importancia. Según Macías, (2001, p. 601) "el profesor con su discurso y su actitud personal induce a aprender, mostrando maneras y motivos para que el alumnado conecte «sus propias intuiciones» con las explicaciones, dando respuesta a sus interrogantes e intereses concretos”.

En la misma línea, para Thomas (2002), la importancia de la función del profesorado de primer año es vital en la formación del alumnado. Pues en muchas ocasiones el profesorado logra transmitir mediante su labor docente el gusto y satisfacción por la carrera elegida, y en otras ocasiones no es capaz de hacer ver el “todo” y sólo muestra su materia de forma aislada, lo que provoca un **conflicto entre docencia y expectativas del alumnado** que no siempre son favorables para continuar, sino más bien inducen a abandonar al no encontrar lo esperado. Estos estudios están en la línea de los ya citados de Torres (1998) y Escandell, Marrero y Rubio (1999).

En ambas aportaciones (Macías, 2001 y Thomas, 2002), se refleja como **las primeras interacciones del alumnado con la institución y el proceso de enseñanza aprendizaje** establecido por los docentes y los diferentes canales de comunicación pueden conducir a decepciones tempranas en el caso de esperar más de lo recibido. Es fundamental generar expectativas realistas y precisas sobre las características de la vida institucional.

En esta línea, Barefoot (2004, p. 9) considera que “una línea de abandono además de los programas de mejora, seminarios o comunidades de aprendizaje es el estudio de la **estructura del sistema**”.

Macías (2005, p. 703) profundiza aún más y añade, “el tipo de interacciones se realizan entre profesores y alumnos para facilitar los aprendizajes”. Para Macías cabe reflexionar en la actuación del profesorado sobre ¿qué pretende enseñar?, ¿cómo pretende enseñarlo?, ¿con qué medios, recursos y actividades? Y no sólo se plantean estas cuestiones, sino también las referidas a la elección de esos contenidos específicos que el profesor considera esenciales: ¿se transmiten al alumnado teniendo presente cómo aprende el alumno, sus dificultades concretas para comprender la información que está recibiendo?

Por otra parte, De Garay (2004, citado en Huesca y Castaño, 2007, p. 2) opina que se deben de tener en cuenta en la decisión de abandono **las actividades culturales organizadas en las universidades y el clima institucional**.

Para Cabreara et al. (2006), partidarios también de estos modelos, **el nivel de exigencia de la titulación y la información recibida juegan un papel preponderante en el abandono**.

Haciendo alusión a la información recibida y a los **servicios y recursos de los que dispone la institución**, Huesca y Castaño (2007, p. 38) afirman que:

Algunas de las expectativas del alumno no pueden ser cubiertas por la institución, ya que el joven ha construido unas expectativas basadas tal vez en información poco veraz, como puede ser el campo de trabajo de la licenciatura que está estudiando, el enfoque de la carrera, el ambiente que percibe, etc., siendo esta causa una derivación de una deficiente orientación profesional.

Esto pone de manifiesto la necesidad de mejora de los servicios de orientación pre-universitarios y universitarios, como son las actividades de Jornadas de Puertas Abiertas que ya se vienen realizando en muchas universidades para presentar los planes de estudios, contenidos de la titulación, etc.

Walsh, Larsen y Parry (2009), en el estudio realizado con estudiantes universitarios de la Universidad de Inglaterra, sostienen que **los servicios de apoyo disponibles en la institución** juegan un papel importante en la integración del alumnado, y más si estos son conocidos completamente por los tutores académicos.

Ulriksen, Madsen, y Holmegaard (2010) mantienen que es importante pasar de la consideración de abandono como un problema individual para el estudiante a considerarlo como **el resultado de la relación entre los estudiantes y sus planes de estudio**.

Continuando con la estructura y organización de la institución universitaria, coincidiendo con Huesca y Castaño (2007), según Cammelli, (2011, p. 3) “la persistencia del fenómeno del abandono en el primer año de Universidad (...) fundamenta la importancia de un tema que todavía está lejos de ser resultado, **la actividad de orientación al estudiante al ingreso y durante su período académico**”. Por este motivo, se considera muy importante introducir y replantear en el nuevo modelo educativo del Espacio Europeo de Educación Superior centrado en el estudiante y el éxito del mismo,



los objetivos y funciones de estructuras como los servicios de orientación y las tutorías actuales.

Por consiguiente, se entienden que un mayor conocimiento en **los planes de estudio, las salidas profesionales de la carrera y las exigencias de la titulación** a través de los servicios y recursos destinados para aportar esta orientación al estudiante repercute en la persistencia de los estudiantes.

Además, estos modelos consideran que **las buenas relaciones entre alumnado y alumnado-profesorado y el buen clima de aula** son necesarias para la calidad de la docencia y para la integración académica y mejora del rendimiento de los estudiantes.

Kingori (2011), en el estudio realizado en una Universidad de California, mantiene como la interacción docente positivo es fundamental para el éxito de los estudiantes.

Pero en la calidad de la docencia es importante recordar el valor que tiene la ética social y educativa crítica, la cual, siguiendo a Escudero (2011, p. 98) “tiene que extenderse hasta la comprensión y la vivencia de la profesión como la prestación de un servicio a la comunidad, a la sociedad”. Esta obligación del profesorado es puesta de manifiesto con las siguientes palabras:

En nuestro propio contexto, los índices de fracaso y abandono escolar prematuro – que no son atribuibles, desde luego, en exclusiva al profesorado, requieren impulsos éticos, también desde el profesorado, para ir más allá de la reiterada constatación de que una y otra vez las influencias familiares sobre el éxito o el fracaso escolar cuentan más de lo debido. Además de la ética al respecto de otros, los docentes han de hacerles un hueco en su pensamiento y sensibilidad, reflexionar sobre todo ello, avivar urgencias e imperativos morales, sociales y justos, aplicándolos para analizar, revisar y descubrir qué está en sus manos y qué puede ser transformado para avanzar desde los centros y aulas en la garantía del derecho universal a la educación (Escudero 2011, p.97).

Lillis, (2012, citado en Figuera y Torrado, 2012, p. 9), también afirma como la relación profesorado estudiante afecta la decisión de abandono o permanecía.

Pero esta relación y atención al alumnado se ve mermada por el actual sistema de acreditación universitario y los propios valores docentes según afirman Domínguez, Medialdea y Cobos (2012), exponiendo cómo la actual realidad universitaria deja un espacio y tiempo reducido a la atención del alumnado al tratarse de un sistema cargado de burocracia y donde los sistemas de calidad premian por investigación más que por atención al alumnado y tutoría. Esto provoca que en muchas de las ocasiones, la labor de la tutoría y la orientación queden a expensas de la buena voluntad del que hacer docente y no sea utilizada como un servicio de prevención de abandono.

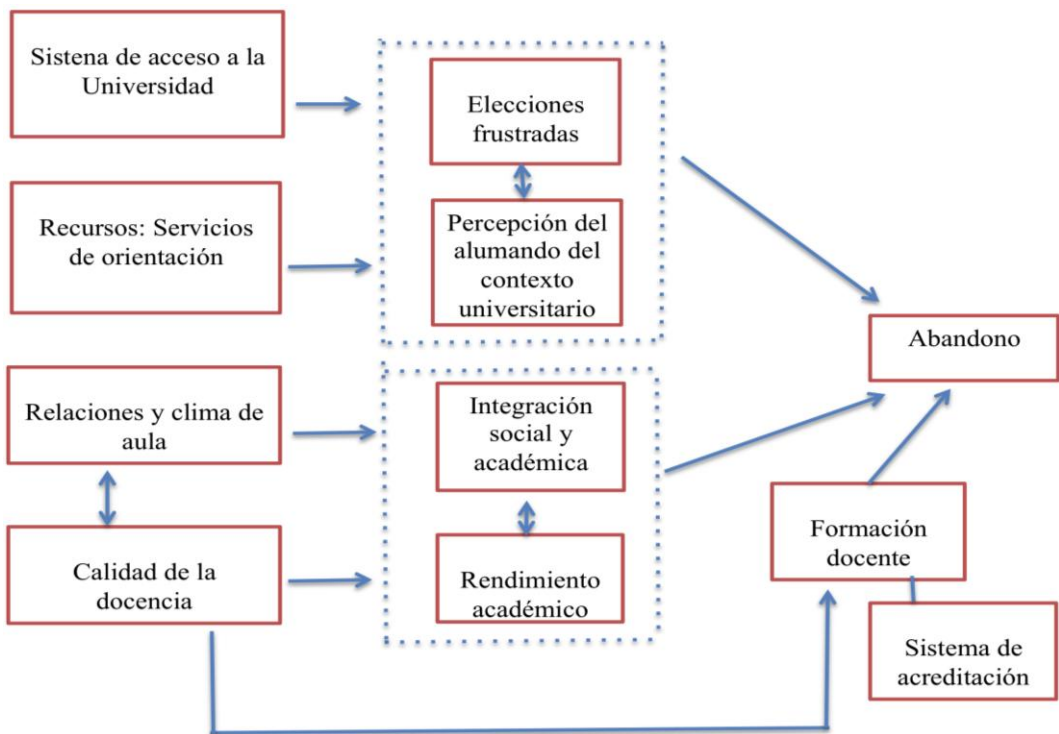
Dentro de la organización universitaria se considera oportuno mencionar la repercusión del actual sistema de acceso a los estudios universitarios en las decisiones vocacionales. En este sentido, se interpreta que **la existencia de números clausus y la exigencia de notas de acceso**, provoca que numerosos estudiantes vean sesgados sus intereses por estas barreras y un alto número de estudiantes se ve obligado a realizar abandonos de titulaciones, después del primer año académico, para el siguiente año

convalidar créditos y volverse a matricular de en la titulación deseada. Se produce así, lo que denominan Villar et al. (2012) el abandono temprano, como “acceso frustrado”.

También son partidarios de la influencia que ejerce **el actual sistema de acceso** universitario, sobre las tasas de abandono, Rodrigo et al. (2012, p.116) “por cada incremento de una unidad en la nota de acceso la *odds* de *Abandono* disminuye”.

Recogen cada una de estas ideas Aypay, Cekic y Boyaci (2013), quienes afirman que “los altos niveles de abandono en educación superior son causa de la ineficiencia del sistema”.

En la figura 1.7 se presenta cómo, según diferentes autores, las elecciones frustradas y la percepción del alumnado sobre el contexto universitario en conjunción con la integración social y académica y el rendimiento académico, se relacionan con la decisión de abandono.



**Figura 1.7.** Modelo Organizacional

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, los modelos organizacionales consideran cómo en el abandono universitario existe una fuerte influencia de la estructura y organización del propio sistema. En estos modelos conviven desde los recursos materiales y humanos de los que dispone la institución hasta el sistema de acceso universitario, pasando por la calidad de la docencia y las relaciones que se producen en el aula.

**Tabla 1.6.** Causas de abandono de carácter organizacional según aportaciones de diferentes autores

	AUTOR	CAUSAS
Dimensión acceso	Autores para quienes el sistema de acceso se relaciona con el abandono: Arraque et al. (2009); García (2000); Rodrigo et al. (2012); Villar et al. (2012)	- Las calificaciones precedentes. - La nota de corte y los números clausus.
Dimensión servicios	Autores para quienes los recursos y servicios de la institución se relacionan con el abandono: Barefoof (2004); Bernal et al. (2000); Cabreara et al. (2006); Cammelli (2009); De Garay (2004, en Huesca y Castaño, 2007, p. 35), Di Nuovo (2012); Domínguez, Medialdea y Cobos (2012); Huesca y Castaño, 2007); Ulriksen, Madsen, y Holmegaard (2010); Walsh, Larsen, y Parry (2009).	- El nivel de exigencia de la titulación y la poca información recibida sobre el desempeño profesional. - La débil actividad de orientación al estudiante durante el ingreso y su período académico. - La incongruencia entre los intereses y la opción de los estudios elegidos. - La falta de recursos económicos.
Dimensión docente	Autores que consideran que las relaciones, la calidad y clima de aula influye en el abandono: Escandell, Marrero y Rubio (1999); Escudero (2011); Kingori (2011); Lillis (2012); Macías (2001); Thomas (2002).	- La interacción en el aula no positiva. - El clima del aula orientado al aprendizaje. - La transmisión del gusto por la carrera principalmente el primer año. - La acción docente del profesorado y la atención individual.

Fuente: Elaboración propia

**d) Modelos Económicos: causas**

Este modelo, según la literatura revisada, enfatiza la influencia de factores externos al individuo como son las circunstancias socio-económico y las realidades que de éstas se puedan derivar e influir en el desarrollo del alumnado. De este modo, en este modelo, el abandono es entendido como un fenómeno inherente al sistema social y económico en su conjunto.

Según la revisión realizada por Himmel (2002), estos modelos teóricos explican la deserción desde la percepción del alumnado. Es decir, cuando **los beneficios sociales y económicos que se asocian a la titulación son percibidos como mayores que los que se puedan obtener de actividades alternativas, el estudiante decide permanecer** en la institución.

Cabrera et al. (2006) coinciden con este planteamiento y añaden que se trata de un planteamiento que proviene de la *Teoría Del Capital Humano*. Para estos autores, el abandono se debe a la elección alternativa del estudiante en la forma de invertir su tiempo, dinero y energía fuera de la Universidad.

Según estos autores, el escaso desarrollo de este modelo se debe a las limitaciones y desconocimiento que el estudiante tiene a la hora de valorar y realizar prospecciones sobre las ventajas de un futuro trabajo ante la posibilidad de seguir estudiando.

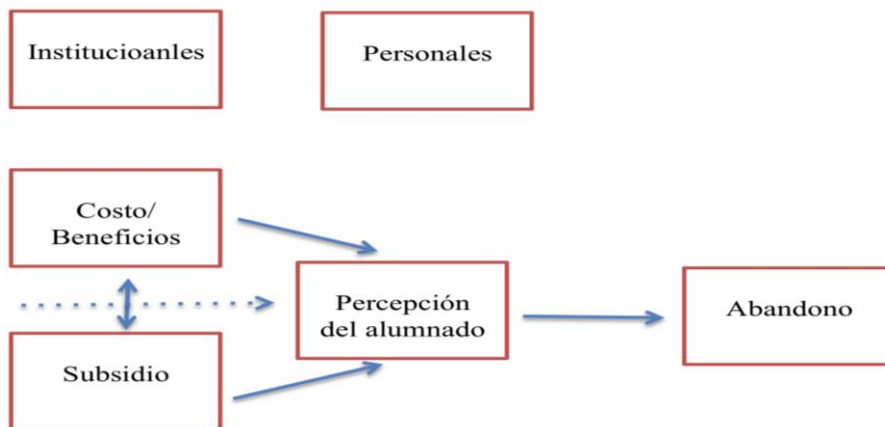
En la revisión posterior realizada por Díaz Peralta (2008) añade investigaciones sobre este tema como las de Cabrera et al. (1992 y 1993), St. John et al. (2000). A pesar de que coincide con los autores anteriores en distinguir un modelo denominado *Costo/Beneficio*, este autor explica un segundo modelo *Focalización de Subsidio*, el cual consiste en la entrega de subsidios que constituyen una forma de influir sobre el abandono. Estos subsidios o ayudas están destinados a aquel alumnado que presenta limitaciones económicas para continuar su formación.

Las ayudas proporcionadas a los estudiantes en forma de becas constituyen un factor de peso en las posibilidades de permanencia, observándose que las tasas de deserción varían dependiendo de la cantidad y duración de la ayuda financiera con la que cuenta el estudiantado (Ishitani y DesJardins 2002) e inclusive ante apuros económicos se provoca un impacto importante en el abandono temprano (Ozga y Sukhmandan, 1998 citado en Díaz Peralta, 2008, p.72).

Esto muestra que entre los estudiantes que prolongan su permanencia en la Universidad, aquellos que cuentan con menores ingresos al iniciar sus estudios tienen mayores probabilidades de abandonar, mientras que aquellos que cuenta con mayores ingresos tienen mayores probabilidades de completar sus estudios.

Desde esta perspectiva, la atención se centra en las situaciones académicas de los colectivos con verdaderas limitaciones (problemas económicos, las minorías, los estudiantes mayores, etc.), y según Gairín et al. (2010, p. 14), las variables demográficas y académicas están incluidas en el análisis, aunque sólo como una forma de controlar las probables fuentes de variación que los efectos directos podrían ocultar en la retención de los estudiantes.

Breier (2010), en un estudio realizado en la Universidad del Cabo Occidental muestra el rol de la economía en las tasas de abandono y cómo muchos estudiantes se ven obligados a abandonar antes de completar sus estudios porque es muy caro continuar para su situación personal. Este autor propone un modelo que facilita el pago a los estudiantes y delimita los tiempos en el calendario académico cuando la situación económica representa un factor de abandono para el estudiante.



**Figura 1.8.** Modelos Económicos

Fuente: Elaboración propia siguiendo a diferentes autores

De este modo, estos modelos poco expandidos tienen relación no sólo con los beneficios y costes de la educación percibidos por los estudiantes, sino con las ayudas y becas que se proporcionan a sectores más necesitados.

Bien es cierto que ante la situación actual de cambio en el precio de las tasas de inscripción y la reducción de becas, los estudiantes reconsideraran los costes y los beneficios que supone la adquisición de una titulación universitaria.

A continuación, se presenta una tabla con las principales causas que se relacionan con este fenómeno.

**Tabla 1.7.** Causas de abandono de carácter económico según aportaciones de diferentes autores

	AUTOR	CAUSAS
Dimensión Costo/Beneficio	Autores para quienes la percepción de los beneficios se relaciona con el abandono: Breier (2010); Cabrera et al. (1992, 1993, 2006); Himmel (2002)	Cuando la interpretación que realiza el alumnado de los beneficios sociales y económico que le puede aportar la Universidad, es menor que otra alternativa, el estudiante decide abandonar.
Dimensión Subsidio	Autores para quienes los subsidios e incentivos de la institución se relacionan con el abandono: Bernal et al. (2000); Ishhitani e DesJardins (2002)	La falta de becas y ayudas ofertadas por la Universidad.

Fuente: Elaboración propia

### *e) Modelo Psicopedagógico: causas*

Según Cabrera et al. (2006), este modelo explicativo se basa en los modelos de adaptación y organizacionales. Añaden que, además, deben ser tenidas en cuenta las dimensiones de carácter psicoeducativo que no se reflejan en los demás modelos. Para estos autores, **los factores personales, institucionales y sociales junto a aquellos de carácter psicopedagógico (capacidad para demorar recompensas, capacidad para superar obstáculos, capacidad para mantener metas, etc.)** determinan el complejo fenómeno del abandono académico universitario.

Este modelo se corrobora con los trabajos de Ryan y Glenn (2003, citado en Cabrera et al., 2006, p. 187), en los que se enuncia lo siguiente:

Demuestran la eficacia de la instrucción en estrategias de aprendizaje para obtener un incremento en las tasas de retención del alumnado universitario de nuevo ingreso. Wasserman (2001) encuentra diferencias significativas en variables psicológicas y evolutivas entre los universitarios que abandonan sus estudios y los que continúan.

Esta fuerza psicológica, que se requiere del alumnado que ingresa en la Universidad para afrontar el estrés que supone el cambio de contexto y de modelo pedagógico, ha provocado que en los últimos años surja el paradigma de la Resiliencia<sup>8</sup>.

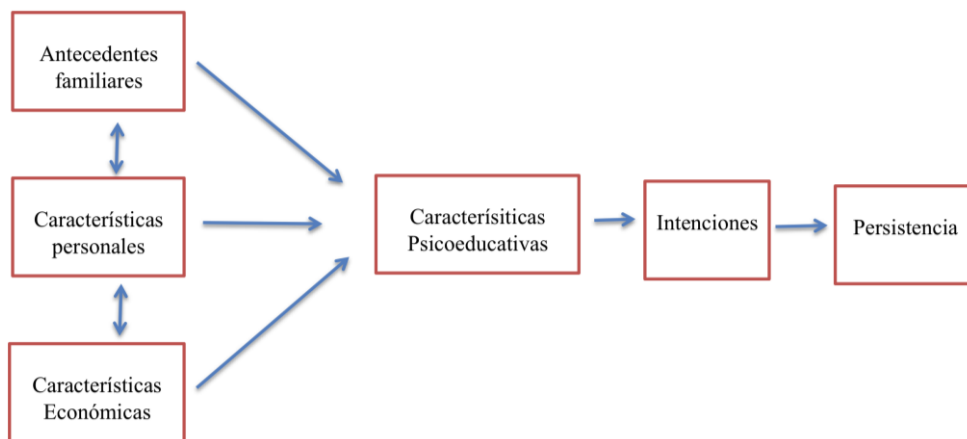
Para Cabrera et al. (2006), en este modelo explicativo, **las estrategias de aprendizaje de las que dispone el alumnado, su motivación y la persistencia** son características que según sus diversos estudios diferencia aquel alumnado que abandona de aquellos que permanecen.

Gairín et al. (2010), en su revisión sobre los diferentes modelos de abandono, consideran el valor añadido de este modelo explicativo, al contemplar aquellas dimensiones psicológicas y educativas que hasta el momento no habían sido contempladas por el resto de modelos.

En la misma línea, también es significativa para la permanencia de los hábitos de estudio según Nonis y Hudson (2010).

---

<sup>8</sup>Una alternativa al modelo psicopedagógico surgida en la última mitad de la primera década del 2000 es el modelo de la Resiliencia. Se basa en la adquisición de competencias específicas para superar situaciones difíciles (Henderson y Milstein, 2005; Lightsey, 2006).



**Figura 1.9.** Modelo Psicopedagógico  
Fuente: Elaboración propia siguiendo a diferentes autores

Además, en la revisión realizada por este autor, para explicar el fenómeno de la deserción o abandono universitario, considera que es necesario conocer las definiciones de abandono desde los distintos modelos teóricos explicativos.

De este modo, partiendo de la revisión de los modelos de abandono realizadas por Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006), Díaz Peralta (2008), Gairín et al. (2010)<sup>9</sup> e Himmel<sup>10</sup> (2002), se observa como las investigaciones, que tratan de definir el término, establecen diferentes matices a la hora de precisar qué se entiende por abandono académico en el ámbito universitario dependiendo del enfoque.

Se ha realizado una revisión de las investigaciones y, también se han incorporado las aportaciones de autores que, a pesar de no estar integrados en las clasificaciones realizadas por los autores seleccionados como referentes, se consideran que recogen la visión del modelo en la que han sido ubicados.

**Tabla 1.8.** Causas de abandono de carácter psicopedagógico

	AUTOR	CAUSAS
Dimensión Psicopedagógica	Autores para quienes la percepción se relaciona con el abandono: Álvarez et al. (2006); Cabrera et al. (1992, 1993); González, Álvarez y Cabrera (2005); Nonis y Hudson (2010); Ryan y Glenn (2003);	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los factores personales.</li> <li>- Los factores institucionales y sociales.</li> <li>- Los factores psicopedagógicos (capacidad para demorar recompensas, capacidad para superar obstáculos, capacidad para mantener metas, etc.)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

<sup>9</sup> Revisa las clasificaciones de Braxton, Jonhson y Shaaw-Sullivan (1997), Cabrera, Tomás, Álvarez y González (2006) y Nathaniel (2006).

<sup>10</sup> Revisión de la clasificación realizada por Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan (1997)

### 3.3.1 *Análisis comparado de los modelos de abandono*

#### *(i) Definición de abandono según el modelo psicológico*

Según el modelo psicológico, el concepto de abandono se vincula con los rasgos de la personalidad que poseen los estudiantes.

A continuación, se realiza una definición del concepto de abandono siguiendo la revisión de los diferentes modelos de abandono realizada por autores como Cabrera et al. (2006), Díaz Peralta (2008), Gairín et al. (2010) e Himmel (2002).

Centrados en la clasificación de Himmel, desde este modelo de análisis este fenómeno “se centra en rasgos de la personalidad que diferencian a los alumnos que completan sus estudios de aquellos que no lo logran” (Ibíd., p. 96).

Para Gairín et al. (2010), quienes también realizan una revisión de los diferentes modelos de abandono, creen que el estudio del fenómeno esconde situaciones muy diversas frente a las que se puede definir este término de un modo u otro dependiendo de la casuística que le acompañe.

Además, en el intento de recoger la idea de abandono de este modelo, se observa cómo:

Basan el abandono en el hecho de que las acciones y los comportamientos de una persona se explican por sus creencias, las actitudes y el comportamiento anterior. Por lo tanto, el hecho de no continuar los estudios es sólo un cambio o una debilidad de sus intenciones iniciales, mientras que la persistencia es el fortalecimiento de estas intenciones (Ibíd., p. 14).

Según la revisión de Díaz Peralta (2008, pp. 69-70), los distintos autores Fishbein y Ajzen (1975), Ethington (1990) o Bean y Eaton (2001) están a favor de los modelos psicológicos y el concepto de abandono se entiende como la interferencia de los rasgos de la personalidad del estudiante. Según sus propias palabras, “los rasgos de la personalidad son los que diferencian a los estudiantes que terminan de aquellos que no lo logran” (p. 70).

De estas revisiones se refleja:

- En la década de los años 70, Fishbein y Ajzen (1970, citado en Díaz Peralta, 2008, p. 70) corroboran que el comportamiento del alumnado es una actitud de respuesta ante las determinadas normas establecidas en la sociedad. El abandono se trata de una decisión que depende de características propias del individuo.
- En la década de los años 90, para Ethington (1990, citado en Díaz Peralta, 2008, p. 70) estas características personales giran en torno al autoconcepto o la percepción de las dificultades de estudios e incluso a las metas educativas iniciales.
- Entrado ya el siglo XXI, Bean y Eaton (2002, citado en Díaz Peralta, 2008, p. 71) también consideran estas características personales como las que definen el concepto de abandono y que están relacionadas con la integración académica y social del estudiante en la institución.



Como síntesis, desde el modelo psicológico, se entiende el abandono cómo un comportamiento o actitud del estudiante frente al reto que le plantean los estudios.

**Tabla 1.9.** Modelos Psicológicos

<b>MODELOS PSICOLÓGICOS</b>		
Artís et al. (2008) Attinasi (2008 citado en Gairín et al.); Bean y Eaton (2008 citado en Díaz Peralta); Cabrera et al. (1992, 1993); Cabrera et al. (2006); Cupani y Aparicio (2012); Ecclés (2002 citado en Himmel) Ethinngton (1990); Fishbein y Ajzen (1975); Ford (2005 citado en Dubs) Landry (2003); Latiesa (1992); Quintana (1995); Marín Sánchez (2001); Seligman (2006 citado en Cabrera et al.); Snyder (2006 citado en Cabrera et al.)		
<b>ENFOQUE</b>	<b>CAUSAS</b>	<b>SOLUCIONES Y PROPUESTAS</b>
El comportamiento o actitud del estudiante frente al reto que le plantean los estudios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La motivación interna del sujeto y la confianza personal.</li> <li>- Las variables psicológicas del alumnado como la autoeficacia, el autoconcepto.</li> <li>- Las expectativas positivas sobre los resultados.</li> <li>- Las percepciones y el análisis que hace el alumnado de su vida universitaria.</li> <li>- Bajo nivel de satisfacción con las expectativas previas.</li> <li>- La percepción del estudiante del soporte familiar.</li> <li>- Las expectativas de éxito que provoca la Universidad, influye en la decisión de abandono del estudiante, además, el nivel de aspiraciones del estudiante, tiene un efecto directo en las expectativas de éxito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso de mejora de la autoestima.</li> <li>- Curso de control de ansiedad.</li> <li>- Servicio de atención psicológica.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia siguiendo a diferentes autores

*(ii) Definición de abandono según el modelo de adaptación*

Al seguir la revisión realizada por Cabrera et al. (2006); Díaz Peralta (2008); Gairín, et al. (2010) e Himmel (2002), se puede observar como este modelo recibe diferentes nombres. Mientras que para Himmel (2002) y Gairín et al. (2010) se trata del modelo sociológico, para Cabrera et al. (2006) se trata del modelo de adaptación. Díaz Peralta (2008), en cambio, lo define como modelo de interacción. En esta investigación se ha considerado oportuno denominarlo: modelo de adaptación.

Según la revisión de Himmel (2002), este modelo recalca en la definición del abandono la importancia de los factores externos del individuo como la integración social, además de los rasgos personales del estudiante.

También existe un grupo de autores formado por Cabrera et al. (2006), que consideran que es importante diferenciar las distintas aportaciones conceptuales del abandono universitario según cada uno de los enfoques teóricos. Estos autores, en el momento de valorar la definición del concepto de abandono, añaden que se trata del modelo o enfoque desde el que se ha realizado el mayor número de aportaciones para explicar el fenómeno.

Para estos autores, el abandono está marcado por la relación existente entre las variables propias de la institución y las variables propias del estudiante, y por tanto, el grado de interacción que se produce entre éstas variables. Esta idea la recogen con la siguiente frase: “el abandono se produce debido a una insuficiente adaptación e integración del estudiante en el ambiente escolar, y social de la enseñanza universitaria” (Ibíd., p.182).

Además de los autores que pertenecen a este modelo de adaptación, en una revisión posterior, para Huesca y Castaño (2007), el concepto de abandono es una decisión voluntaria que se produce cuando “desertaron durante el primer año de carrera” (Ibíd., p. 37).

También, estas autoras establecen tres tipos de categorías para el fenómeno del abandono:

- Cambio de carrera y de Universidad.
- Cambio de Universidad pero continuando en la misma carrera.
- Cambio de carrera dentro de la misma Universidad.

En su revisión, Gairín et al. (2010) consideran el abandono, desde este modelo, como la no convivencia o integración de estas características externas al estudiante y las características propias del individuo.

Para Díaz Peralta (2008), igualmente, el abandono desde este modelo es concebido como la no adecuada interacción entre las características propias del estudiante y los factores externos, lo que provoca la no adaptación al contexto.

De estas revisiones se refleja:

- En la década de los años 70, la aportación de Spady (1970, citado en Himmel, 2002, p. 99 ) define el abandono como el resultado de un proceso longitudinal de la falta de integración en el contexto educativo donde el medio familiar ejerce una especial influencia en el nivel de su integración social, rendimiento y desarrollo intelectual. Además plantea que en la definición del abandono existe una influencia del desequilibrio entre las necesidades del alumnado y las satisfacciones que éste encuentra en el medio universitario. Con esta aseveración, parece que la autora asocia el abandono con la idea de proceso de desgaste del alumnado y no como una decisión tomada en un momento puntual.

- En la década de los años 80 y 90 se recogen las aportaciones de autores como Tinto (1989, 1993, 1997). En concreto para Tinto, el abandono se relaciona con la integración y las dificultades de los estudiantes, principalmente, el primer año de su ingreso en la Universidad para establecer amistades y vínculos con el profesorado y sus iguales. Así lo refleja al afirmar que:

(...) las dificultades para establecer contactos con la comunidad social e intelectual de la institución y lograr amistades en ella, tienden a ser mayores en la etapa temprana de la carrera que en los últimos años. Para muchas personas puede resultar muy difícil la transición desde el ambiente relativamente pequeño, comunal y conocido de la escuela de nivel educativo medio. Sencillamente, algunos estudiantes necesitan tiempo para ajustarse al mundo más adulto de la universidad y desarrollar la variedad de habilidades apropiadas para afrontar los problemas derivados de las relaciones sociales en la comunidad universitaria. Para ciertos alumnos este ajuste es extremadamente difícil o imposible. Como consecuencia, la deserción que adopta la forma de abandono voluntario (1989, p. 4).

Posteriormente, Tinto (1993) afirma que cuando el alumnado comienza la Universidad va acompañado de características personales, familiares y experiencias previas, que el autor considera que intervienen en los niveles de compromiso con la institución y las metas que se propone. Para Tinto, el abandono es la no integración del estudiante en la institución, la cual está vinculada a sus experiencias académicas y sociales, esta integración a la Universidad se produce en dos periodos claves: en la admisión y durante la formación. Por tanto en el nivel de integración social del alumnado influyen diversas variables que explican el proceso del abandono.

Gairín et al. (2010, p.13) afirman que, a pesar de que en muchas ocasiones los estudios de abandono han estado relacionados con los estudios de rendimiento y con fracaso universitario, existe “diferencia entre el rendimiento en el sentido amplio, por ejemplo, el éxito en el estudio, el retraso y el abandono, y el rendimiento en el sentido estricto de la palabra, como el estudio de los grados o de rendimiento interno” .

Por tanto, desde el modelo de adaptación se entiende el abandono como la integración entre los aspectos personales y los aspectos externos al individuo, bien sean familiares, económicos o institucionales.

**Tabla 1.10.** Modelos de Adaptación

<b>MODELOS DE ADAPTACIÓN</b>		
<p>Álvarez et al. (2006); Araque et al. (2009); Argentin y Triventi (2011); Bean (1985);            Bean y Vesper (1990); Escandel, Marrero y Rubio (1999); Figuera y Torrado (2012); Grao (1991);            González Tirados (1989); García y San Segundo (2002); Hong, Shull, Haefner (2012); Huesca y Martínez            (2007) Yorke y Longden (2008); Latiesa (1991); Lassibille y Gómez (2008); Lujan y Resendiz (2006            citado en Cabrera et al.); Ojeda et al. (2012); Díaz Peralta (2008); Navarro (2001);            Spady (1970, citado en Himmel, 2002, p. 99); Tedesco (1987); Tinto (1975, 1989, 1993)</p>		
<b>ENFOQUE</b>	<b>CAUSAS</b>	<b>SOLUCIONES Y PROPUESTAS</b>
<p>La integración social y académica del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El clima del aula:</li> <li>- El no sentirse perteneciente a la cultura de grupo.</li> <li>- Las no positivas interacciones con los profesores y entre los compañeros.</li> <li>- El soporte social de la institución y la organización de actividades.</li> <li>- La autoestima.</li> <li>- El estrés.</li> <li>- La autoeficacia.</li> <li>- El centro de estudios de procedencia.</li> <li>- El rendimiento.</li> <li>- Los hábitos de estudio.</li> <li>- La vía de acceso a la Universidad.</li> <li>- El apoyo académico.</li> <li>- Las competencias previas.</li> <li>- El origen social y la formación académica tiene nula o escasa influencia en el éxito de la Universidad, pero sí influye en el rendimiento.</li> <li>- El clima educativo familiar favorable, el soporte económico alto, los estudios de los padres elevados, el nivel profesional de los padres y su ocupación elevado influyen en el rendimiento del alumnado, la motivación hacia los estudios y la decisión de abandono</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso de Habilidades Sociales.</li> <li>- Programa Mentor.</li> <li>- Modelo de Autonomía Social.</li> <li>- Control de la ansiedad.</li> <li>- Curso de Trabajar en Equipo.</li> <li>- Curso de realización de trabajos científicos.</li> <li>- Programas para el tránsito.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia siguiendo a diferentes autores

*(iii) Definición de abandono según el modelo organizacional*

Según la revisión realizada por Cabrera et al. (2006), Díaz Peralta (2008), Gairín et al. (2010) e Himmel (2002), este modelo recibe diferentes nombres. Mientras que para Himmel (2002) es llamado modelo organizacional, para Cabrera et al. (2006), Gairín et al. (2010) y Díaz Peralta (2008), se trata del modelo estructural. En esta investigación se ha considerado oportuno denominarlo: modelo organizacional.

La definición sobre el concepto de abandono según la revisión de Himmel (2002, p. 1001) se debe a “las características de la institución de educación superior, en cuanto a los servicios que ésta ofrece a los estudiantes que ingresan en ella”. Además de los servicios y recursos de los que dispone la Universidad, en este modelo la calidad de la docencia y las experiencias que tiene el alumnado en el aula adquieren una especial importancia en la decisión de abandono del estudiante universitario. En este sentido, parece oportuno señalar: la importancia que tiene la formación con la que accede el profesorado a su puesto de trabajo, la formación continua que recibe, su motivación personal y sus capacidades para gestionar el aula.

Por otra parte, Cabrera et al. (2006, p.185) en la revisión posterior que realizan entienden el abandono como el “resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto y que finalmente influyen en las decisiones del alumnado en desertar”. Es decir, se trata de una convivencia entre las demandas de la Sociedad y la misión de la Universidad, en la búsqueda de la formación de ciudadanos competentes, donde en ocasiones los fines teóricos no se llegan a concretar en la práctica real.

Las aportaciones de Álvarez et al. (2006), en la revisión posterior realizada sobre estos modelos, también, hacen alusión a este modelo concreto. Su aportación va más allá, y profundiza en las controversias y contradicciones de la propia Universidad. Exponen cómo éstas influyen en las decisiones de abandono “la ausencia de objetivos claramente definidos por parte de la institución académica (universidad, centros, departamentos), falta de coordinación tanto horizontal como vertical entre el profesorado de una misma titulación y el sistema de acceso a los estudios” (Ibíd, p. 356).

También Díaz Peralta (2008), en su revisión bibliográfica sobre este modelo, coincidiendo con Cabrera et al. (2006), consideran el abandono como un fenómeno que está relacionado con “las cualidades de la organización en la integración social” (Berger y Milem, Berger, Kuh, 2002, citado en Díaz Peralta, 2008, p.72).

Gairín et al. (2010, p. 15) coinciden con la aportación de Díaz Peralta (2008) anteriormente citada. Pero añaden que el abandono se trata de la interferencia de variables como “la calidad de la docencia, la experiencia en el aula, y disponibilidad de recursos y número de alumnado”

Además, coincidiendo con Michavila (2011), la Universidad debe continuar invirtiendo en la mejora de los servicios destinados a la orientación y la información del alumnado preuniversitario y de nuevo ingreso. Así, se pueden corregir y prevenir los posibles desajustes entre los conocimientos que necesitan los nuevos universitarios para afrontar de manera exitosa su formación y facilitar medidas para el proceso de incorporación y adaptación al nuevo contexto.

De estas revisiones se refleja:

- En la década de los años 80, Luján y Resendiz (1981, citado en Cabrera et al., 2006, p. 185) explican el abandono como “un fenómeno inherente al sistema social en su conjunto, por lo que es difícil aislar los motivos específicos y reales que conducen a los estudiantes a la deserción”.
- En la década de los 90, y primera década del siglo XXI, continúa siendo un fenómeno difícil de delimitar pues en el coexisten factores externos al individuo y a la propia institución de carácter social.

**Tabla 1.11.** Modelos Organizacionales

<b>MODELOS ORGANIZACIONALES</b>		
<p>Álvarez et al. (2006); Arraque et al. (2009); Barefoof (2004); Braxton, Milem y Sullivan (2000); Bernal et al (2000); Berger y Milem (2002); Berger (2002) Cammelli (2009); De Garay (2004 citado en Huesca y Castaño, 2007, p. 35) Di Nuovo (2012); Domínguez, Medialdea y Cobos (2012); Escudero (2011); García (2000); Kingori (2011); Lillis (2012); Luján y Resendiz (1981); Macías (2001); Michavila (2011); Rodrigo et al. (2012); Thomas (2002); Ulriksen, Madsen y Holmegaard (2010); Villar et al. (2012); Walsh, Larsen y Parry (2009).</p>		
<b>ENFOQUE</b>	<b>CAUSAS</b>	<b>SOLUCIONES Y PROPUESTAS</b>
<p>El resultado de la convivencia de los factores inherentes a la propia Universidad y las características propias del individuo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las calificaciones precedentes.</li> <li>- La nota de corte y los números clausus.</li> <li>- El nivel de exigencia de la titulación y la poca información recibida sobre el desempeño profesional.</li> <li>- La débil actividad de orientación al estudiante durante el ingreso y su período académico.</li> <li>- La incongruencia entre los intereses y la opción de los estudios elegidos.</li> <li>- La falta de recursos económicos.</li> <li>- La interacción en el aula no positiva.</li> <li>- El clima del aula orientado al aprendizaje.</li> <li>- La transmisión del gusto por la carrera principalmente el primer año.</li> <li>- La acción docente del profesorado.</li> <li>- Los modos de enseñar, y la atención individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eres nuevo en la UGR. (programa dirigido a los nuevos profesores)</li> <li>- Fomentar la flexibilización de los currículos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia siguiendo a diferentes autores

La definición de abandono académico, por consiguiente, es difícil de delimitar, pues no sólo depende de la institución en sí misma, su organización interna y su profesorado, sino que en ella coinciden otros factores externos de carácter social, político y económico.

*(iv) Definición del término abandono según el modelo economicista*

En este modelo, el término abandono se vincula con los conceptos de beneficio y de subsidio.

En este sentido, en la revisión realizada de este modelo por Cabrera et al. (2006), Díaz Peralta (2008), Gairín et al. (2010) e Himmel (2002), el concepto de abandono depende del resultado de la interacción entre las percepciones del estudiante y los beneficios que encuentra al permanecer en la institución o fuera de ella. También distinguen dentro de este modelo una segunda línea que vincula el concepto de abandono con las ayudas económicas que pueda percibir el alumnado por parte de la institución.

Además Cabrera et al. (2006, p.186) afirman que “este modelo ha tenido escaso desarrollo, ya que se le considera poco realista; es difícil que los estudiantes puedan realizar proyecciones en un momento determinado acerca de las ventajas que le puedan revertir en el futuro otras opciones distintas a las formativas”.

De las revisiones se refleja cómo:

- En la primera década del siglo XXI, corroboran la idea del abandono relacionado con el costo/beneficio de permanecer estudiando, los autores John, Cabrera, Nora y Asker (2000, citado en Gairín et al., 2010, p. 19).
- Coinciden en señalar que el abandono está relacionado con los subsidios y el tiempo de duración de los mismos (Ishitani y DeJardins, 2002; citado en Díaz Peralta, 2008, p.72).

Se define así el abandono como una decisión voluntaria del estudiante después de analizar el esfuerzo personal que le supone invertir su tiempo en la Universidad y los beneficios que obtiene comparándolos con los que le puedan proporcionar otras actividades fuera de la Universidad (costo/beneficio).

**Tabla 1.12.** Modelos Económicos

<b>MODELOS ECONÓMICOS</b>		
Breier (2010); Cabrera et al. (2006); Cabrera et al. (1992, 1993); Himmel (2002); Ishhitani e DesJardins (2002, citado en Díaz Peralta, 2008, p.72)		
<b>ENFOQUE</b>	<b>CAUSAS</b>	<b>SOLUCIONES Y PROPUESTAS</b>
Decisión voluntaria del estudiante después de al analizar el esfuerzo personal que le supone invertir su tiempo en la Universidad y los beneficios que obtiene comparándolos con los que le puedan proporcionar otras actividades fuera de la Universidad (costo/beneficio).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando la interpretación que realiza el alumnado de los beneficios sociales y económico que le puede aportar la Universidad, es menor que otra alternativa, el estudiante decide abandonar.</li> <li>- La falta de becas y ayudas ofertadas por la Universidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Becas de carácter general y movilidad del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).</li> <li>- Los premios curriculares.</li> <li>- Las convocatorias excepcionales de ayudas económicas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia siguiendo a diferentes autores

*(v) Definición del término abandono según el modelo psicopedagógico*

Este modelo, defendido por Cabrera et al. (2006, p. 187), coincide con los trabajos de González et al. (2004), Kirton (2000), Landry (2003), Mertz (2000), Ryan y Glenn (2003) y Wasserman (2001). Para este grupo de autores, el concepto de abandono, desde este modelo, gira en torno a los aspectos personales, institucionales y sociales del alumnado más otras dimensiones de carácter psicoeducativo como: las estrategias de aprendizaje, la relación profesor alumno y la capacidad para superar obstáculos, entre otras.

Para Cabrera et al. (2006, p. 173) dentro del fenómeno, pueden incurrir diferentes situaciones como:

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



Así pues, esta casuística provoca que con frecuencia existan serias dificultades para delimitar el concepto. A pesar de esta realidad, para ellos el abandono de los estudios universitarios se define como “una variedad de situaciones identificadas en un proceso educativo del estudiantado con un denominador común, detección o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos”. Se trata de la retirada del alumnado antes de la obtención de la certificación correspondiente.

Esta definición es común en el estudio realizado en la Universidad de la Laguna por Álvarez et al. (2006, p. 350) para quienes el abandono se define como “aquellas situaciones en las que el alumnado deja la Universidad o la carrera elegida e iniciada”. Las conclusiones a las que llegan, ponen de manifiesto que el abandono se entiende como el abandono de la titulación antes de finalizarla por motivos en los que interfieren las características psicoeducativas.

Gairín et al. (2010), en la revisión que realizan sobre los distintos modelos, definen que el abandono es considerando desde una perspectiva global con dimensiones psicopedagógicas (estilos de aprendizaje, el personal docente calidad, etc.).

Por consiguiente, se considera abandono universitario desde este enfoque: la influencia de factores relacionados con el proceso de enseñanza /aprendizaje.

**Tabla 1.13.** Modelos Psicopedagógicos

<b>M. PSICOPEDAGÓGICO</b>		
Álvarez et al. (2006); Gairín et al. (2010); González, Álvarez y Cabrera (2005); Kirton (2000); Nonis y Hudson (2010); Ryan y Glenn (2003); Wasserman (2001)		
<b>ENFOQUE</b>	<b>CAUSAS</b>	<b>SOLUCIONES Y PROPUESTAS</b>
La influencia de factores relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los factores personales.</li> <li>- Los factores institucionales y sociales.</li> <li>- Los factores psicopedagógicos (capacidad para demorar recompensas, capacidad para superar obstáculos, capacidad para mantener metas, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso Cero para nivelar el nivel de exigencia de la titulación.</li> <li>- Cursos de autorregulación.</li> <li>- Cursos de técnicas de estudio</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia siguiendo a diferentes autores

## 3.2. Propuestas remediales

Para los defensores de la formación remedial ésta es algo más que la mejora de las destrezas académicas, debe incluir servicios de orientación, asesoramiento, tutoría, talleres, atención individualizada, cursos de mejora de competencias personales y cursos remediales. Este tipo de formación, está destinada a todos los estudiantes y no sólo a aquellos que han sido diagnosticados con pobres competencias de entrada a la enseñanza superior (Bahr, 2007, 2008a, 2008b).

### *Estados Unidos*

Sobre la efectividad de la formación remedial Kozeracki (2002) ha señalado siete factores dentro del diseño de programas remediales, que están asociados al éxito académico posterior de los estudiantes.

- Introducción de acciones de orientación y asesoramiento a los estudiantes.
- Clarificación de los objetivos perseguidos en cada curso, taller o acción formativa.
- Aplicación de buenos modelos de aprendizaje adulto.
- Fortalecimiento de la buena estructura didáctica del programa.
- Incremento y fortalecimiento de los dispositivos de coordinación académica.
- Combinación de estrategias de evaluación sancionadora como elementos de introducción suplementaria para aquellos estudiantes que no superan la evaluación.
- Consideración de los aspectos sociales y emocionales del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

A estos siete factores, se ha considerado relevante incluir en la mayoría de los estudios según Attewell, Lavin, Domina y Levey (2006):

- Inclusión de componentes vocacionales.
- Apoyo en las Tic para hacer formación remedial online.

### *América Latina y el Caribe*

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2005) como resultado del estudio sobre la *repitencia* y deserción en la Universidad, proponen las siguientes estrategias para enfrentar este fenómeno:

- A nivel del sistema: promover una mejor articulación entre la educación media y superior; modular los currículos; favorecer la creación de salidas intermedias y considerar la articulación entre instituciones de educación superior para facilitar la movilidad y la continuidad de los estudios.
- A nivel Institucional y pedagógico: perfeccionar los procesos de orientación vocacional y admisión de nuevos estudiantes; simplificar los procesos de titulación e incorporarlos dentro de los períodos regulares estipulados en los planes de estudio; fomentar la flexibilización de los currículos; promover la definición de perfiles basados en competencias y certificar competencias de modo de validar los aprendizajes logrados en las etapas intermedias de cada carrera; propiciar el perfeccionamiento pedagógico de los docentes universitarios y el uso de nuevas

tecnologías que faciliten el aprendizaje; promover la creación de estudios propedéuticos y cursos remediales y de nivelación para disminuir la heterogeneidad de los estudiantes que ingresan a la Universidad; fomentar la creación de tutorías y sistemas de seguimiento a los estudiantes; mejorar los sistemas internos de información sobre los resultados académicos; impulsar el desarrollo de experiencia innovadoras, en especial aquellas que hayan demostrado su efectividad en otras instituciones; propiciar el mejoramiento continuo y fortalecer la capacidad de autorregulación, la acreditación de carreras y del uso responsable de la autonomía de modo de asegurar la calidad de la enseñanza.

- A nivel Económico: Establecer subsidios, becas y créditos para estudiantes de los estratos de menores ingresos, con el fin de disminuir su impacto en la deserción. Establecer fondos a concurso para realizar investigaciones y proyectos de innovación, que contribuyan a disminuir la “repitencia” y la deserción en educación superior.

## **Europa**

En Europa, se está construyendo el Marco Europeo para Cursos Preparatorios de Transición Secundaria Universidad<sup>11</sup>. Este Marco auspiciado por la Unión Europea dentro de su programa *Lifelong Learning Programme* dispone de una base de datos que, en 2009, ofrecía 118 cursos impartidos en los diferentes países de la UE para ofrecer de manera más clara que está ocurriendo en la formación remedial en Europa.

En el caso concreto de España, algunas propuestas remediales llevada a cabo por algunas universidades son los diferentes **Planes de Acción Tutorial** (PAT) los cuales permiten poder orientar a los estudiantes sobre la disponibilidad y el uso de los recursos para el aprendizaje, orientaciones sobre la configuración de su proyecto académico profesional y sobre las opciones de inserción laboral. La Universidad de León, cuenta desde el curso 2002, con el Plan de Acción Tutorial en el que se recoge información y procedimientos de acogida y orientación destinados a los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitaria correspondientes.

También, desde hace unos años se vienen desarrollando los programas de formación remedial y nivelación de competencias. Su ejemplo más sólido es el denominado **Curso Cero**, impartido en paralelo al primer curso de las carreras ofreciendo conocimientos y habilidades que la Universidad considera imprescindibles para potenciar tu rendimiento académico en tu primer curso en la Universidad. Estos cursos, permiten revisar los conceptos básicos de determinadas disciplinas, tanto a nivel teórico como práctico (Universidad Granada, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Alcalá, Universidad Rey Juan Carlos, etc.). Esto corrobora la necesidad, que desde hace tiempo se viene detectado, de una mayor conexión en los contenidos y vías de acceso a determinados títulos entre las etapas educativas precedentes y la Universidad.

Además de nuevas estrategias de estudio y aprendizajes útiles, las universidades ofrecen cursos y talleres para favorecer una mayor integración social de los estudiantes en el contexto universitario como **cursos de Habilidades Sociales**, **cursos de Mejora de la**

---

<sup>11</sup>Más información en el siguiente enlace (<http://www.transitionalstep.eu/>).

**Autoestima, Control de la ansiedad, Trabajo en Equipo, Curso de realización de trabajos científicos, programas para el tránsito** (Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Burgos, Universidad de Granada).

En este sentido, un ejemplo de cursos para la mejora de la autoestima de los adolescentes es el ofertado por la Universidad de Cantabria y el Servicio de Orientación de Cantabria. Mediante éste curso el estudiante puede aumentar la confianza y seguridad en sí mismo e incrementar la percepción de su valía y, como resultado de todo ello, promover la capacidad personal para enfrentarse a algunas situaciones cotidianas.

Otro de los cursos ofertado por este servicio es el de orientación y técnicas de estudio, donde se abordan temas relacionados con cómo planificar el proceso de estudio, preparar los exámenes, nuestra capacidad de memoria, etc. Se trata de un curso que os permitirá afrontar el estudio de manera más eficaz y satisfactoria mediante la adquisición de distintos recursos y estrategias.

Otra de las actividades desarrolladas por las Universidades Españolas es la organización de actividades destinadas a la información y/o asesoramiento sobre prácticas, convenios e intercambios. Estas actividades están destinadas para el alumnado de cursos superiores.

Una manera de mejorar la calidad docente, a través de la **formación del profesorado** es la llevada a cabo en la Universidad de Granada con una actividad conocida como “Eres nuevo en la UGR”. Esta actividad dirigida al profesorado tiene la finalidad de reforzar la acción tutorial y de mejorar la atención personalizada de sus estudiantes.

Las facilidades económicas a los estudiantes, también, constituye uno de los instrumentos que contribuyen de forma más eficaz a hacer posible el principio de igualdad de oportunidades y reducir las tasas de abandono. Además, **las becas, los incentivos, las becas propias, los premios curriculares, las convocatorias excepcionales de ayudas económicas, asesoramiento ocupacional y presentación de empresas** permiten mejorar la eficiencia educativa, ya que facilitan aprovechar las potencialidades de muchos jóvenes que sin esta ayudan se ven obligados a dejar el sistema educativo.

### 3.3. Conclusión y posicionamiento

A lo largo de este apartado se ha visto como, en el devenir histórico y según diferentes autores y paradigmas, el abandono tiene diferentes modos de entenderse y que no existe un consenso para definirlo. En esta investigación se entiende desde una doble dimensión:

- Abandono del curso o Grado durante un año.
- Cambio para cursar otro Grado después de haber formalizado la matrícula.

Asimismo, al no existir aún una cohorte de egresados de Grado y no poder utilizar un periodo de tiempo superior a dos años de no matriculación, se considera conveniente entender como tasa de abandono: el total de estudiantes pertenecientes a una misma cohorte de nuevo ingreso, los cuales debieron pasar a segundo curso de Grado el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico, ni en el anterior.

En la revisión realizada se encuentran diferentes causas y factores que influyen en el fenómeno del abandono universitario y que interfieren en el logro de las metas académicas del alumnado. Estas causas y factores han sido descritas en función de los ámbitos con los que se relacionan y así queda recogido en la siguiente ilustración:



**Figura 1.10.** Causas que intervienen en el abandono estudiantil universitario  
Fuente. Elaboración propia

Para los diferentes autores que defienden los modelos psicológicos se aprecia cómo las principales causas que se relacionan con el fenómeno del abandono son el autoconcepto y el nivel de madurez del estudiante, el nivel de aspiraciones del estudiante en el cual incide significativamente su familia, y la percepción y el análisis realizado del nivel de dificultad de los estudios comenzados. En este sentido, el optimismo y la motivación del estudiante hacia el logro de metas educativas, desempeñan un papel muy importante en los resultados que se alcanzan.

Por otra parte, los modelos de adaptación muestran que las características personales, antecedentes académicos y antecedentes familiares repercuten en la integración académica y social del alumnado neo-universitario. Esto provoca que los bajos niveles de satisfacción hacia sus estudios y, por consiguiente, de rendimiento, lleven a reconsiderar los beneficios que puede brindar la Universidad.

Uno de los factores con los que se vincula la integración académica del estudiante es con el nivel de resultados obtenidos y las experiencias en el aula. Los cuales, a su vez, se relacionan con los antecedentes académicos previos. Además en estos modelos hay que

considerar cómo la integración académica puede influir en los compromisos iniciales del estudiante con la institución.

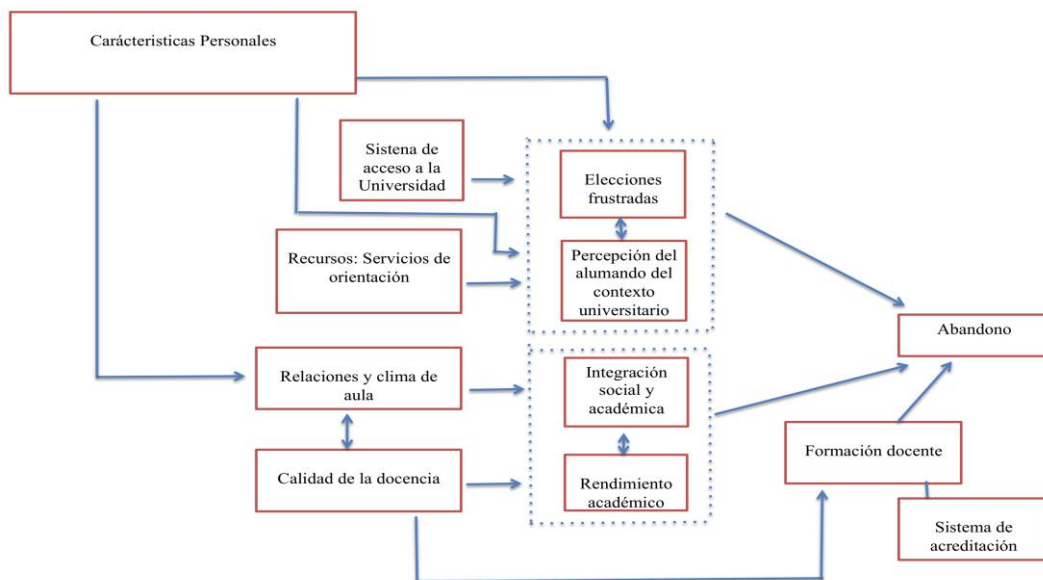
Un segundo pilar defendido por los modelos de adaptación es la integración social. Esta integración se vincula con las diferentes actividades que organiza la institución para favorecer la relación entre iguales con el contexto y con las características individuales del estudiante.

En tercer lugar, los modelos de carácter organizacional ponen de relieve que la estructura y organización del sistema universitario también están relacionadas con las distintas causas que condicionan la permanencia en la Universidad. De este modo, tanto el sistema de selección e información ofrecido a los estudiantes de nuevo ingreso, como los números clausus, la organización de los planes de estudios, los recursos, las relaciones en el aula y la calidad de la docencia pueden repercutir en mayor o menor medida en la decisión del alumnado de permanencia o abandono del sistema.

Desde los modelos económicos, algunos autores consideran que para razonar el enfoque costo/beneficio, los estudiantes son demasiados jóvenes y no han adquirido la madurez suficiente para valorar los beneficios que le puede proporcionar la formación universitaria frente a un trabajo alternativo. Además de los beneficios sociales y económicos se debe sopesar el conjunto de ayudas y de incentivos procurados por la institución y el propio sistema social desde el enfoque de subsidios. Estas ayudas se perciben en forma de becas para proporcionar las facilidades necesarias para la inversión en formación.

En último lugar, a lo largo del capítulo también se han expuesto aquellas causas que van asociadas a factores de carácter psicopedagógico. Entre ellas destacan las estrategias de aprendizaje, la consecución de metas, la capacidad de superar obstáculos.

Una vez analizados los diferentes modelos que intentan dar respuesta a las causas de abandono del alumnado universitario y al considerar las posturas de los diferentes autores, el posicionamiento adoptado es la posible existencia de un modelo holístico de abandono denominado *Modelo Social Psicopedagógico*, como se muestra en la siguiente figura, descrita posteriormente.



**Figura 1.11.** Modelo teórico Social Psicopedagógico

Fuente: Elaboración propia

Las características que definen a este modelo holístico son las siguientes:

- Psicológico: Porque desde la tutoría se puede intervenir en aquellos **aspectos motivacionales** del estudiante que interfieren en la decisión de abandono y son determinantes para conseguir el logro de las metas educativas señaladas. También, conocer las **capacidades socio-cognitivas** que posee para superar los objetivos de la carrera, su autoestima, las habilidades personales, etc. podría mejorar el **optimismo y la esperanza** en los estudiantes. Otro factor a tener en cuenta son las **percepciones** que tiene del nuevo contexto en el que se encuentra inmerso según sus expectativas iniciales, las cuales pueden interferir en su decisión de permanecer o abandonar la titulación. Este mayor conocimiento puede lograrse mediante el seguimiento del alumnado y mediante una relación directa en el aula y durante las sesiones de tutoría.

- Pedagógico: Porque desde el escenario que permite la docencia, se puede intervenir en aquellos aspectos pedagógicos como son la mejora de las **estrategias de aprendizaje** que el alumnado debe poner en práctica en este nivel de formación, la Universidad. También, la docencia permite estar atentos al tipo de **interacciones** del aula, los **ritmos de aprendizaje** y el **clima de aula**.

- Social: Porque no se puede intervenir directamente en el ambiente familiar, en su estatus económico, o en su nivel socio-educativo. Pero sí es cierto que, desde la orientación y la tutoría, se puede asesorar al alumnado en cómo encontrar los servicios disponibles en la institución que le pueden ayudar a solventar diferentes dificultades. A través de la información y actuación se favorece la **inclusión social** de este colectivo menos favorecido.

La no adaptación y la no integración en el contexto universitario y su dificultad para socializar con los iguales es otra de las causas importante a tener en cuenta entre los motivos de abandono y que se podrían mejorar desde actividades promovidas por la orientación educativa, la tutoría y el aula.

Es evidente que no se puede cambiar la estructura del sistema educativo, ni tampoco interferir directamente en etapas anteriores. Pero si se puede intervenir en prevenir aquellas causas que están vinculadas con la desorientación que tiene el alumnado al llegar a la Universidad, en la ausencia de aptitudes específicas para el desarrollo de la titulación elegida, la baja preparación en estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, capacidad para mantener metas, etc.

De este modo, desde el *Modelo Social Psicopedagógico*, desde los servicios de orientación universitarios en conexión con el resto de servicios y en concreto con la tutoría universitaria se puede intervenir en las siguientes causas:

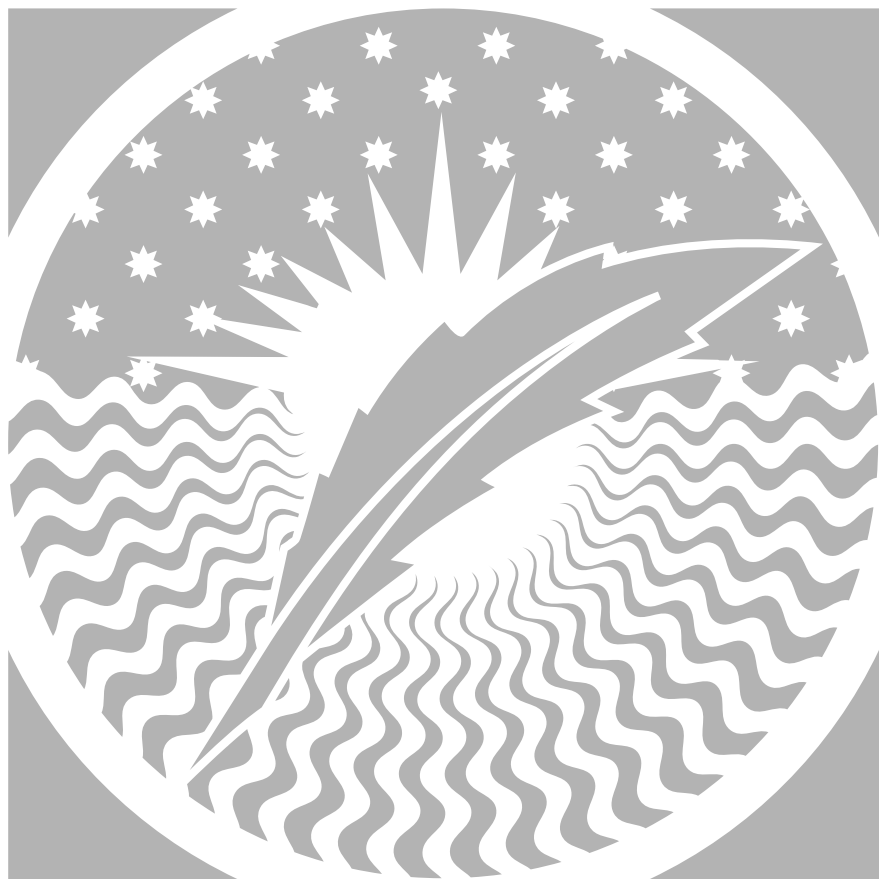
- Pérdida de aspectos motivacionales, mejorar su autoestima y habilidades personales.
- La percepción de los beneficios y dificultades que percibe de la carrera según sus expectativas iniciales.
- La baja calidad en estrategias de aprendizaje que el alumnado debe poner en práctica en este nivel de formación, la Universidad.
- Las interacciones en el aula.
- El desconocimiento de planes de estudio, salidas profesionales y exigencias de la titulación.
- El apoyo institucional para favorecer la integración social y académica.

Con la idea de saber cómo poder llevar a cabo estas acciones a través de la orientación y la tutoría realizada en ambas etapas educativas, en el siguiente capítulo se describe cómo se organiza la orientación educativa previa a la Universidad en España, y cómo se ha ido introduciendo en el currículum educativo según la normativa.



# CAPÍTULO II

LA ORIENTACIÓN PREVIA  
PARA LA ELECCIÓN DE  
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS





# CAPÍTULO II

## LA ORIENTACIÓN PREVIA PARA LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

En este capítulo considerando que desde la orientación se puede incidir en este fenómeno del abandono por su importancia en la calidad y eficacia de la enseñanza, se realiza (i) una aproximación y evolución del concepto de orientación educativa; continúa (ii) con un análisis de la situación actual de la orientación educativa previa al inicio de los estudios universitarios, en concreto en España; también, se presenta (iii) una breve descripción de los diferentes modelos de intervención educativa. El capítulo prosigue (iv) con la explicación de la orientación educativa para la elección de la carrera y el proceso de toma de decisiones. Finaliza con la (v) conclusión y posicionamiento al respecto.

### 1. Desarrollo histórico y conceptual de la orientación educativa

El momento preciso del nacimiento de la orientación es difícil determinarlo, así, como encontrar un concepto concreto que defina la orientación. La causa se debe a las distintas modificaciones teóricas propias del devenir histórico de cualquier término científico-social, así, como a las producidas en los diferentes ámbitos en los que se ha ido desarrollando gracias a su carácter multidisciplinar.

## 1.1. Antecedentes históricos de la orientación como actividad no formal

La orientación entendida como relación de ayuda es tan antigua como la humanidad misma. Los inicios o antecedentes más remotos de lo que hoy llamamos orientación son de carácter mítico y religioso y se relacionan con la astrología y la acción de los sacerdotes y magos, el objetivo no era otro más que mantener el orden establecido y la supervivencia del grupo (Lledó Becerra, 2007).

Sus orígenes e historia no están demasiado claros, en cuanto a que, como actividad se considera que lleva existiendo desde las sociedades antiguas donde ya se puede encontrar algún intento intuitivo de ayuda y consejo al individuo. Ejemplo de ello se encuentra en la obra de Homero: *La Odisea*. Ulises encomienda su hijo Telémaco a su buen amigo Mentor para que le oriente y guíe en su ausencia, mientras él lucha en la guerra de Troya.

Son muchos los autores, sobre todo en esta última década, que han realizado una revisión histórica de la orientación: Rodríguez Espinar (1993), Rodríguez Moreno (1998), Álvarez González (1999), Repetto (2004), Bisquerra (2006), Echeverría (2008), Grañeras y Parras (2008), por nombrar algunos. Todos ellos coinciden en que, para afrontar este proceso histórico, es obligado fragmentarlo en periodos.

La orientación considerada como actividad informal o precientífica se sitúa en un largo periodo de tiempo que va desde las sociedades antiguas, hasta finales del siglo XIX. En estos momentos las instituciones socio-políticas y las organizaciones sociales tuvieron gran importancia, en especial hasta el Renacimiento.

En un primer momento, en las sociedades antiguas, la elección del hombre se ve condicionada por el anciano, el hechicero (Época Antigua), por la familia y el estado (Época Clásica y Romana), por las castas (sociedad regida por castas), por la familia, la herencia y la tradición (Edad Media), por el talento y la instrucción (Etapa de Carlo Magno) y finalmente, por la clase social (entre la época de Carlomagno y el Renacimiento, periodo de guerras). En estos momentos las formas de consejo y ayuda eran totalmente vivenciales e intuitivas, cargadas de fundamentos mágicos, filosóficos, antropológicos y/o religiosos y muy supeditados a las concepciones antropomórficas que se tenía del hombre en aquellos momentos (Álvarez González, 1995).

Desde la Edad Media, hasta bien entrado el siglo XVIII, se puede decir que las economías tienen una fortísima base agraria. La forma de gobierno, generalmente, se concentraba en una persona que tenía un poder casi ilimitado. Esto implicaba que la sociedad era una sociedad estancada, que además estaba sometida periódicamente a las llamadas crisis de subsistencia.

Durante este primer periodo histórico, destacan algunos pensadores que, desde el ámbito de la filosofía y con cierto carácter de reivindicación del cambio social, apoyándose en la experiencia personal y la observación, promueven la necesidad del individuo de realizar un trabajo y de ser *orientado* hacia la elección de oficio. Bisquerra (1996, 2006) hace referencia a nombres como Sócrates, que defiende desde su pensamiento filosófico uno de los objetivos prioritarios de la orientación como es el conocimiento de sí mismo; Platón, quien repara en la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos para lograr su ajuste y adecuación social; Aristóteles, que

propugna el desarrollo de la racionalidad para poder elegir un actividad en consonancia con los intereses de los sujetos; Santo Tomás de Aquino (1225-1274), quien en su obra *Summa Theologiae* y *Quaestiones Disputatae*, realiza sugerencias pedagógicas para el ejercicio de una enseñanza eficaz basada en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas; o Ramón Llull (1232-1315), quien en *Doctrina Pueril* ve la conveniencia de que cada persona elija la ocupación que mejor pueda desempeñar de acuerdo con sus capacidades y preferencias.

Vélaz de Medrano (1998) confirma esta idea cuando señala:

- Aunque la orientación propiamente dicha – como ciencia y como movimiento organizado- surge a comienzos del siglo XX parece existir unanimidad entre los diferentes autores al referirse a sus antecedentes. La mayoría de ellos coinciden en señalar como precursores a los filósofos griegos, que, como Sócrates, Platón o Aristóteles, argumentaron muchos de los principios psicopedagógicos aún vigentes; a teólogos y pensadores de la Edad Media como Santo Tomás de Aquino o Ramón Llull que enfatizaron la necesidad de personalizar la educación, y de asociar profesión con disposición natural (p. 18).

A mitad del siglo XV, con la entrada del Renacimiento se produce la primera división entre el trabajo manual y el intelectual debido al alza de la producción y el desarrollo del comercio.

De esta época, siguiendo a Benavent (1996), destacamos las aportaciones de tres ilustres españoles que podemos considerar como precursores de la orientación: Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1475), en su obra *Speculum Vitae Humanae*, repasa en la importancia de proporcionar información adecuada sobre las distintas ocupaciones para poder realizar una apropiada elección profesional. Juan Luís Vives (1492-1540), en *De tractandis disciplinis*, opina que deben conocer las aptitudes de la persona para orientarlas hacia las profesiones más acordes con las mismas, y en *De anima et vita* advierte a los docentes de la necesidad de reunirse periódicamente para conocer las características de cada alumno y poder asesorarlos en función de éstas. Juan Huarte de San Juan (1529-1588), en *Examen de ingenios para las ciencias*. Valora que las personas se diferenciaban en inteligencia y habilidades especiales, y recomienda que se trabaje por conocer las inclinaciones especiales de cada persona con el fin de brindarle el adiestramiento necesario de acuerdo con sus características. Se la considera como uno de los primeros indicios relacionados con el diagnóstico en orientación.

Durante la etapa del Racionalismo y a partir de los presupuestos filosóficos de John Locke (1632- 1704) y Gottfried Leibnitz (1646-1716), surgen las corrientes o tendencias en orientación que mayor notoriedad ha tenido y continúan teniendo en la actualidad (Benavent, 1996). En la tabla 2.1 se presenta una relación de los más desatacados.

**Tabla 2.1.** Relación de autores y su vinculación con la orientación

<b>Autor</b>	<b>Época</b>	<b>Vinculación con la orientación</b>
Sócrates	470-399 a.c.	<i>Conócete a ti mismo</i>
Platón	427-347 a.c.	Importancia de la determinación de las aptitudes, las vocaciones y el ajuste del individuo
Aristóteles	384-322 a.c.	La felicidad reside en realizar actividades propiamente humanas
Cicerón	104-43 d.c.	Quién estableció la importancia de las diferencias entre las personas en función de sus intereses, creencias, habilidades, conocimientos y carácter
Quintiliano	35-95 d.c.	Los maestros debían conocer las aptitudes y personalidad de sus alumnos para adaptar su método de enseñanza y su distribución según sus características individuales
Rodríguez Sánchez de Arévalo (Obispo)	siglo XV	Publicó en latín la obra <i>Speculum vitae humanae</i> (1468), donde presenta un grupo de profesionales con una serie de requisitos para su desempeño. Considera que el desarrollo de la profesión depende de la habilidad, tanto como del interés que se tome en la misma. Además de ésta, otras de sus ideas son: Las buenas decisiones y elecciones están basadas en la información, y que cada persona posee determinadas potencialidades para el desarrollo de una actividad específica.
Luís Vives	siglos XV-XVI	En su obra <i>De anima et vita</i> (1538), entre otros aspectos, recomienda que en los centros de enseñanza los profesores deberían reunirse, al menos cuatro veces al año, para analizar aspectos sobre la manera de ser y comportarse del alumnado y dirigirlos hacia aquellos estudios que mejor se adecuaban a sus aptitudes.
Juan Huarte de San Juan	siglo XVI	Sostiene, en su obra <i>El examen de los ingenios para las ciencias</i> que todo hombre nace con unas determinadas capacidades que se adecuan para un tipo de profesiones y, por consiguiente, esto se debería tener en cuenta a la hora de afrontar una elección académica y/o profesional. Su planteamiento se basa en tres aspectos: los hombres difieren por sus habilidades; a cada sujeto le corresponde una profesión según sus capacidades; esas diferencias de las habilidades son atribuidas más a causas naturales que a la propia educación. En este tercer supuesto, las diferencias entre los hombres deben primordialmente a la herencia, sin desestimar la función modeladora de educación y ambiente. Se puede considerar a Huarte de San Juan como un verdadero precursor del enfoque de rasgos y factores, y como un pionero de la selección profesional.
Montaigne	siglo XVI	En sus <i>Essais</i> muestra su preocupación por la dificultad de conocer las inclinaciones naturales de los niños y, con ello, orientarlos incorrectamente en la elección de profesión.
Pascal	siglo XVII	En su obra póstuma <i>Pensées</i> manifestaba su preocupación de que la elección de un oficio se hiciera de forma arbitraria, pues consideraba que lo más importante de la vida del individuo era la decisión de un oficio.
De Cailleres	siglo XVII	Hace un estudio de las cualidades que debe tener una persona que va a desempeñar la profesión de político.
Obedie Walter	siglo XVII	Hace un estudio de la forma en que eligen carrera u oficio las clases pudientes.
Coveres	siglo XVII	Efectúa un estudio sobre cómo elegir carrera entre los aristócratas.
Eduardo Charton	siglo XVII	Redacta una guía sobre elección de estado y de oficio, junto con el diccionario para la elección profesional.
Locke	siglos XVII-XVIII	Iniciador del empirismo y considerado como el precursor del conductismo. Para este autor la enseñanza y la experiencia son las que estructuran la mente del niño; por consiguiente, la educación será el primer determinante de la elección vocacional. Era partidario de una educación teórico-práctica.
Leibnitz	siglos XVII-XVIII	Defiende que la mente es la dinamizadora de la formación y de la instrucción, y por lo tanto, la educación es la que determina la elección vocacional. Sostiene que cada profesión necesita una preparación específica.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Benavent, 1996

Posteriormente, afianzado ya el Renacimiento y hasta el siglo XIX tiene lugar cambios importantes en la concepción del hombre y la educación, aparecen los nuevos regímenes laborales y los primeros indicios de orientación profesional para orientar a los individuos a los diferentes oficios. Será esta necesidad de formación la que promueva que la educación se considere determinante de la elección vocacional, pues ésta se ve condicionada por las características del individuo y por su educación, como señalan autores como Álvarez González (1999) o Valls (1998).

Es en esta etapa cuando surgen algunos nombres propios que se relacionan con las primeras aplicaciones de la orientación, basadas en observaciones y experiencias personales, dando lugar a publicaciones pioneras en este tema, haciendo referencia de alguna manera a las tendencias e inclinaciones naturales de la juventud hacia una actividad profesional o del hecho deplorable de dejar al azar la elección de oficio, y que merecen ser destacados por poner los cimientos para la constitución de la orientación tal y como la conocemos en nuestro tiempo (Álvarez González, 1999; Bisquerra, 1996; Rodríguez Espinar, 1995; Rodríguez Moreno, 1998; Santana Vega, 2007 y Valls, 1998; ).

Según Rodríguez Moreno (1998), en su obra *Orientación Profesional*, y coincidiendo con la opinión de otros autores, señala que la problemática socio-laboral surgida por la *Revolución Industrial* en 1789 en Europa, propició la actividad formal de la orientación profesional en las instituciones educativas; pues hasta el momento, la idea de orientación se apoyaba fundamentalmente en aspectos filosóficos y humanísticos, casi caritativos. Es entendida como una labor social, ya que la necesidad de orientación profesional no es requerida por todas las personas, sino que se dirige hacia algunos jóvenes de las clases sociales bajas, sin recursos, con necesidades, pero capaces de desarrollar un trabajo y de aprender un oficio. Como indica Echevarría (2008, p.126), “ejercer una profesión hasta la revolución industrial, casi siempre estaba previsto en función de las necesidades de supervivencia de la comunidad, la tradición familiar y la clase social”.

A partir del siglo XVII, comienza a ponerse de manifiesto una cierta preocupación por las técnicas y por la búsqueda de mano de obra, en cierto modo especializada, tomando gran importancia la educación. Surge una preocupación por la formación para el puesto de trabajo, así como la elección de un oficio o profesión (Echeverría, 2008). Se comienza a plantear el problema del aprendizaje de las potencialidades, aunque todavía tiene un gran peso la tradición. A partir de este momento y durante la *II Revolución Industrial*, iniciada en torno a 1870, se pasa de una sociedad agraria a una industrial lo cual favorecen el surgimiento de la Orientación. Esta realidad apunta a que en su origen la orientación surge como un intento de reforma y cambio social.

## 1.2. Desarrollo de la orientación como actividad formal en el siglo XX

Como citan Pérez Escoda, Filella y Bisquerra (2009, p. 56),

(...) hay acuerdo general entre los estudiosos en considerar que la orientación surgió en Estados Unidos con Parsons (...) con la fundación en Boston del – Vocational Bureau- y con la publicación de *Choosing a Vocation* de Parson (1909), donde aparece por primera vez el término «Vocational Guidance» (Orientación Vocacional).

A pesar de tener un origen temporal común en Estados Unidos y Europa, la introducción de la orientación en el contexto escolar no se produce al mismo tiempo en los dos continentes. Por lo que para que en nuestra tradición pedagógica la orientación sea entendida como una actividad paralela a la educación, ha tenido que pasar casi un siglo.

En Europa según Bisquerra (1998) en 1902 se crea la primera oficina de Formación profesional en Munich, pero no es hasta 1918 cuando se anuncia la primera ley que regula los Servicios de Orientación. Se pueden destacar las experiencias pedagógicas llevadas a cabo en por Kerschensteiner, en su Escuela de Trabajo, donde se integra lo laboral en la vida escolar.

Según las aportaciones de Echevarría (1997), en Bruselas. En 1936, aparece la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que más tarde se extiende al resto de los países. En Francia aparece el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional, que va ganando prestigio y extendiéndose por todo el país. Asimismo en Italia, los orígenes de la Orientación se remontan a 1921 con la aparición del *Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma*.

Según Amor Almedina (2012, p. 30) “en el Reino Unido los inicios de la orientación se encuentran en el año 1909 con la creación de los *Juvenile Advisory Committees*, dirigidos a facilitar la orientación profesional a los jóvenes”. Será en 1910, cuando se promulga una ley sobre orientación profesional donde la institución escolar adquiere un papel relevante en la búsqueda de empleo del alumnado al finalizar sus estudios.

En Estados Unidos, el objetivo de la obra de Parson es asesorar sobre la elección de la carrera, y la incorporación a un puesto de trabajo acorde con las características personales. El método se divide en tres pasos: a) autoanálisis y conocimiento del sujeto; b) la información profesional y por tanto conocer el mundo del trabajo y c) el ajuste del hombre a la tarea más apropiada. Según Pérez Escoda, et al. (2009), Parsons pretende que el individuo a través de la orientación consiga un trabajo más adecuado, con lo que se obtiene un beneficio para él y para la sociedad.

A pesar de que en el modelo de Parson, la orientación era un hecho puntual en la adolescencia, momento de elegir una profesión, gracias a este planteamiento se considera la orientación un proceso que puede ser integrado en el marco escolar al alcance de todo el alumnado, y no sólo de aquellos que se encuentran en el momento de elegir una profesión. Y aunque surge fuera del contexto formal, Parson propugna su integración en



el marco escolar, propuesta que es rápidamente aceptada por la sociedad americana y siete años más tarde, el *School Committee* de Boston implanta el primer programa de titulación para orientadores. Da comienzo así el interés por el diagnóstico de las capacidades de la persona y el uso de los test para, hasta el momento prácticamente desconocidos. Posteriormente esta corriente de rasgos y factores vendría asociada a la Escuela de Minnesota, a manos de Williamson. Anecdóticamente, la publicación de su obra más representativa, *Choosing a Vocation* (1909) se publica un año después de su muerte.

Años más tarde, y siguiendo el modelo inicial de Parson, considerado como el padre de la orientación vocacional, llega la obra *Vocational and Moral Guidance* de Davis en 1914, quien dota de contenido a la orientación y origina la aparición de los orientadores como figura dentro de este proceso. De este modo, la orientación pasa a ser considerada como proceso educativo y se intenta integrar dentro del currículum.



**Figura 2.1.** Introducción de la orientación en el contexto educativo

Fuente: Elaboración Propia

En este mismo período, en el año 1914, Kelly es el primero en utilizar el término *educational guidance* (orientación educativa). Para él, la orientación educativa según Lledó Becerra (2007, p. 88), consiste en “una actividad educativa de carácter procesual dirigida a proporcionar ayuda al alumno tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o adaptación a la escuela”. De este modo, parece que orientación y educación comienzan a estar unidos.

En la **década de los años 30**, con el movimiento del *counselling*, la orientación es entendida como ayuda o apoyo psicológico individualizado centralizado en la entrevista; y la orientación pasa a tener un enfoque más terapéutico y personal, lo cual supone un aislamiento del contexto social. Es a partir de este momento cuando surge la distinción entre orientación entendida como *guidance* (orientación) y *counselling* entendido como (asesoramiento). Donde los contenidos de la orientación se amplían para promover el ajuste educativo, vocacional y personal, pero el uso de los test psicométricos hacen que el sentido de la orientación se desvirtúe.

Para García Vidal, González Manjón y García (2005, p. 442), “las mayores aportaciones del *counselling* no son tanto conceptuales (aunque existen) como en la metodología, hasta el punto que la orientación vocacional pasó a denominarse para muchos autores Asesoramiento Psicológico (*psychological counselling*).”

Iniciados ya la **década de los años 50** y finalizada la II Guerra Mundial, la orientación a través de Super 1957, quien introduce el término *career*, gira en las *Teorías de Desarrollo de la Carrera*, y comienza a ampliarse el campo de actuación de la orientación. A partir de este momento la orientación va adoptando un enfoque de ciclo vital, pasa de ser una ayuda en un momento puntual para elegir una profesión debiendo

estar presente a lo largo de toda la vida y acuñando según Bisquerra (2012, p. 15) la expresión “orientación escolar y profesional”.

Entre los elementos que Super añade a la orientación según García Vidal et al (2005) pueden distinguirse:

- Sobre el proceso: El concepto de carrera desarrollado en un ciclo vital. Esto pone de relieve la necesidad de la orientación durante toda la vida.
- Sobre el contenido: No solo se trabaja el ámbito vocacional, sino que aquellos que facilitan el desarrollo integral del individuo como son los aspectos personales.
- Sobre la metodología: Se pone énfasis en la prevención. La atención individualizada y el diagnóstico ocupan un primer plano en conjunción con la contextualización de la aplicación de la orientación. La intervención se realiza desde el trabajo con grupos.

En las **últimas décadas del siglo XX**, como los años 70, se consolida la orientación dentro del marco escolar según García Vidal et al. (2005). Durante estos años el énfasis recae en el desarrollo de la persona y la prevención. En los años 80 se enfatiza el modelo de consulta, y en la década de los 90 la intervención por programas. También se da comienzo al uso de términos como orientación psicopedagógica, el cual integra la práctica de cada una de las disciplinas que conforman el término y coincidiendo con Bisquerra (2012), ésta se ajusta a la realidad profesional y al contexto social actual por ser entendida como: “un proceso de ayuda continuo de todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.”

Con esta perspectiva, ya en la **primera década del siglo XXI**, la orientación evoluciona a una orientación centrada en el ciclo vital del individuo y en todos sus ámbitos: personal, profesional, académico y social. Por consiguiente, se pasa de una concepción estática a una concepción más dinámica, de proceso y con una perspectiva evolutiva parte del proceso educativo. Y que implica a orientadores, tutores, profesorado, familia y agentes sociales. Es precisamente sobre esta concepción sobre la que se basa la orientación actual, entendida como un proceso continuo que atiende a todos los ámbitos de la vida del individuo.

**Tabla 2.2.** Marco conceptual de la orientación

Período	Tipo de orientación
Años 30	Orientación como apoyo psicológico ( <i>Counselling</i> ).
Años 50	Orientación como proceso del ciclo vital ( <i>Teorías del desarrollo de la Carrera</i> )
Años 70	Orientación preventiva
Años 90 y actualidad	Orientación integral ( <i>Psicopedagogía</i> ) y como proceso

Fuente. Elaboración Propia.

Además de considerar los diferentes momentos históricos, hay que considerar la traducción a distintas lenguas de términos que inicialmente procedían del inglés (*educational guidance, vocational, career educational, counselling, career guidance...*) en muchos casos aparecen como sinónimos o utilizados de forma poco precisa,

favoreciendo una mayor confusión en cuanto a la delimitación del término y aumentando la falta de entendimiento. Es interesante observar cómo según Escoda y Bisquerra (2009) la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSEP) pone de manifiesto que a pesar de que en inglés desde sus orígenes se usa el término *vocational guidance* (orientación vocacional) y el de *orientación profesional* en Europa, en un sentido ambos vienen a significar lo mismo.

Retomando el trabajo de Sánchez García (1998) y Vieira (2004) entre otros autores, Lantarón (2012, pp. 11-12) destaca lo siguiente:

*Counseling*: Consejo. Asesoramiento personal individualizado. Implica ayudar a la persona a profundizar en el análisis de su situación actual, de las alternativas que se le presentan y de las implicaciones de éstas.

*Guidance*: Suele traducirse por orientación. Se habla de educational guidance (orientación educativa) y vocational guidance (orientación vocacional o profesional).

*Orientación escolar*: La adaptación de la orientación a la escuela, formando parte de la orientación educativa. Fundamentalmente se desarrolla en el nivel de educación primaria y/o secundaria.

*Orientación académica*: Hace referencia en mayor medida a los niveles superiores (Bachiller y Universidad). Es la ayuda dada al estudiante para mejorar su rendimiento académico y educativo con la finalidad de superar las exigencias para obtener un título. Se centra en la elección de alternativas educativas y en resolver problemas de aprendizaje.

*Orientación profesional*: Proceso de ayuda en la elección profesional basado, principalmente, en un conocimiento del sujeto y las posibilidades del entorno.

*Orientación vocacional*: Traducción de vocational guidance y origen de la orientación. Actualmente se utiliza en términos similares: career guidance, career counseling, career education, según el ámbito al que se dirija la orientación.

*Orientación educativa*: Traducción del término educational guidance.

*Orientación psicopedagógica*: Es una expresión que pretende reunir en un solo término las diversas manifestaciones de la orientación. Se podría decir que este término engloba a los demás en los aspectos pedagógicos, psicológicos, vocacional y profesional, para la carrera, etc. Sin embargo, otros autores como Bisquerra (1992, 1995); Sebastián (1990) y Sánchez García (1998) asumen el término orientación educativa como el más amplio o general de la orientación.

Así se evidencia lo poco preciso que es el término y que han sido varias sus definiciones a lo largo del tiempo. Pero, es cierto que todas estas traducciones mantienen en común las siguientes ideas que la definen:

- Se trata de un proceso de ayuda y prevención sobre el individuo.
- Es una intervención que considera el contexto del sujeto.
- Es entendido como un proceso holístico aplicado en el ámbito académico, personal y profesional a lo largo de la vida.

Algunas de las definiciones dadas al término por diferentes autores aparecen recogidas en la siguiente tabla:

**Tabla 2.3.** Definiciones de Orientación

AUTORES	DEFINICIÓN
Roig Ibáñez (1980)	Proceso de ayuda ofrecido al individuo para que pueda resolver los problemas que la vida le plantea. Dicha ayuda implica asesoramiento, tutela, y dirección, y tiende a conseguir la plena madurez del sujeto.
Pérez Boullosa (1986)	Proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos; debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo. Implica a todos los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital.
Knapp (1986)	Ayudar al desarrollo y formación de la personalidad de los escolares es el primer objetivo de la orientación, cuyo proceso influye en el valor de las habilidades, conocimientos, conceptos y aptitudes que aquellos adquieren
Ministerio de Educación y Ciencia (1990)	La única orientación educativa es la educación, la educación integral, personalizada... se identifica con la propia educación, o forma parte esencial de ella...
Sebastián Ramos (1990)	Proceso de ayuda, de carácter interactivo, orientado a la capacitación del sujeto para la comprensión de sí mismo y del entorno, a fin de definir de modo autónomo y de llevar a la práctica un proyecto de realización personal, en todos los ámbitos de su vida.
Sobrado (1990)	Proceso de ayuda al alumno dirigida a resolver situaciones deficitarias; proceso que es de naturaleza tecnológica, en el sentido de que la intervención orientadora debe someterse a unas normas y reglas fundamentadas en principios científicos.
Shertzer y Stone (1992)	Proceso interactivo que facilita una comprensión de sí mismo y del ambiente y lleva a establecer y/o clarificar metas y valores para la conducta en el futuro.
Rodríguez Espinar y otros (1993)	Disciplina científica que se define como el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de cambios necesarios para el alumno y en su contexto a fin de que aquél logre su plena autonomía y realización, tanto en la dimensión personal como social.
Echeverría (1993)	La orientación es un proceso continuo, sistemático e intencional de mediación y tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, basándose criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir los más acordes a su potencial y trayectoria vital.
Álvarez Rojo (1994)	La orientación es una actividad de ayuda, de naturaleza fundamentalmente educativa, con una finalidad proyectada hacia el desarrollo y la prevención de sus disfunciones, que se desarrolla en diferentes contextos desde una consideración ecológica-sistémica de esos contextos. La acción orientadora puede revestir diferentes formas en su concepción práctica, exigiendo al orientador la ejecución de un conjunto de funciones contingentes.
Repetto y otros (1994)	Es la ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación

	científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y cambio optimizante del diente y de su contexto.
Rodríguez Moreno (1995)	Orientar sería, en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.
Bisquerra (1996)	Proceso de ayuda continuo, a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos.
Solé (1998)	Orientar consiste en proporcionar información, guía y asesoramiento a alguien para que pueda tomar decisiones más adecuadas, teniendo en cuenta tanto las características de las opciones elegibles, como las características, capacidades y limitaciones de la persona que ha de tomar la decisión, así como de ajuste entre ambas.
Martínez Clarés (2002)	Proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo
Santana Vega (2003)	Orientar es la transmisión de ideas y de criterios de valor que permiten al ser humano elegir entre varias opciones, que les sirven de guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas.
Santana Vega (2007)	Proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad
Camargo (2009)	La acción orientadora, más allá de lograr la identificación de problemas, pueda desarrollar actividades de organización, planificación, prevención, asesoramiento, desarrollo moral, y propiciar la cultura de la participación, como ejes de la intervención.
Cobos Cedillo (2010)	Proceso continuado a lo largo de toda la escolarización, aunque es especialmente importante en los momentos en que hay que tomar decisiones, como son la elección de unos estudios encaminados a un futuro profesional, u otras de tipo más personal y que afectan en gran medida al bienestar de las personas.
Martín y Solé (2011)	Orientar es una ayuda, una colaboración que se proporciona a un colectivo de profesores, aun equipo directivo, a un profesor de manera individual; en sus múltiples formas, dicha ayuda permite analizar la situación de que se trate desde una perspectiva, hace aflorar dimensiones que pueden haberse mantenido o que no se han considerado relevantes, permite rescatar aspectos positivos de la práctica y ahondar en ellos, así como cuestionar determinadas facetas.
Lantarón (2012)	La orientación (como término general) es un proceso con carácter de ayuda y finalidad mayoritariamente preventiva y de desarrollo, que se dirige a todos los ámbitos o aspectos de la vida (personal, académico y profesional) a lo largo de toda ella, no limitada a momentos puntuales.

Fuente: Elaboración Propia. Adaptado Hervás (2006, p.71-72).

A partir de estas consideraciones, se concluye este apartado dedicado a la aproximación conceptual afirmando que es un concepto mucho más amplio que el que se tenía a comienzos del siglo XX, sin olvidar que como señala Bisquerra (2006), la orientación como muchos de los conceptos sociales y educativos son construcciones que se han ido realizando a lo largo de la historia., y añade:

Dado el contexto social, político y científico que caracteriza al siglo XXI, hay argumentos para considerar que la orientación psicopedagógica puede ser un término globalizador, apropiado para incluir lo que en otras épocas se ha denominado orientación escolar y profesional, orientación educativa, orientación profesional, orientación vocacional, *guidance*, *counseling*, asesoramiento, etc. (Ibíd., p.10).

Además se trata de un concepto en el que se distinguen modelos básicos de intervención, áreas temáticas, contextos y agentes, por lo que no se debe limitar solo al centro educativo sino integrar todos esos ámbitos y escenarios de manera colaborativa y reflexiva.

Tras la revisión de las definiciones sobre orientación se deduce que el término orientación hace referencia a:

- Un proceso, que se desarrolla a lo largo de la vida, con carácter evolutivo, y no se encuentra limitada a momentos puntuales.
- Tiene carácter de ayuda al individuo, para lograr su desarrollo integral (plena madurez, bienestar social e integración en la comunidad)
- Su finalidad es preventiva y de desarrollo, y se aplica al ámbito académico, personal y profesional del individuo.
- Es una intervención que se dirige no sólo al individuo, sino también a su contexto
- Se sustenta sobre teorías e investigación del ámbito psicopedagógico.



**Figura 2.2.** Conceptos clave que definen la orientación.  
Fuente: Cobos (2010, p.42)

## 2. Situación legislativa de la orientación educativa en España

La vinculación de la orientación educativa al currículum en nuestro país está relacionada con los diferentes acontecimientos históricos y las distintas normativas de educación, por lo tanto, se considera que para entender la situación actual de la orientación en España, es interesante realizar una breve revisión evolutiva legislativa.

### a) *Hasta Ley General de educación de 1970*

Durante este periodo, tiene lugar en nuestro país, la II República (1931), la Guerra Civil (1936-39) y la posguerra.

La escuela se considera como una institución desvinculada del contexto y de los problemas sociales, y la atención se centra en que el alumnado aprenda a repetir los contenidos educativos de manera memorística, transmitidos por un profesor polivalente y guiado por un método de aprendizaje pasivo. En este contexto educativo (en el que tiene lugar en nuestro país la II República en 1931, la Guerra Civil en 1936-1939 y la posguerra) en un primer intento de institucionalizar la orientación se crean:

- El Instituto de Orientación Profesional de Barcelona (1918), con la tarea de prestar atención y ayuda a los jóvenes a través de un examen físico y psicológico.
- El Instituto de Orientación Profesional y Selección Profesional de Madrid (1924). Este centro ofrecía servicios de información, servicios médicos y psicotécnicos.

La realidad del momento provoca que en 1928 se elaboren los principios legales constituyentes del *Estatuto de Enseñanza Industrial* y de la organización del Sistema Público de Orientación y Selección Profesional dentro de la estructura de la enseñanza industrial. Citando las palabras de Benavent (1996, citado en González, 2003, p.126, ) “constituye, sin duda alguna la Carta Magna de la orientación en España no habiéndose promulgado hasta el presente ninguna otra disposición tan completa sobre la organización, regulación y funcionamiento de la orientación en el ámbito de la Formación Profesional”.

Con la llegada de la II República (1931), se incentivan las relaciones entre el mundo del trabajo y la educación proclamándose, así, la Institución Libre de Enseñanza.

Durante el período transcurrido entre la II República y 1970 se promulgan cuatro leyes importantes en materia de enseñanza:

- La *Ley de Reforma de la Enseñanza Media* (20 de septiembre de 1938). Se reforma el Bachillerato, comenzando a los 10 años de edad.
- La *Ley que regula la Ordenación en la Universidad* (29 de julio de 1943). En ella se firma que la Universidad del Estado será católica.

- La *Ley de la Enseñanza Primaria* (17 de julio de 1945). Se divide la enseñanza en dos etapas perfectamente diferenciadas: una, general, desde los 6-10 años, y otra de carácter especial de los 10-12 años. Se establece las metas de la educación en este nivel y se orientará a los escolares según sus aptitudes para la formación superior intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas.
- La *Ley de Formación Profesional Industrial* (16 de julio de 1949). Se crea un Bachillerato Laboral, distinto del llamado Bachillerato Universitario. Las bases de la ley perfilan un Bachillerato Técnico con un año de carácter formativo general y cuatro de especialización profesional.

Según señala Lledó Becerra (2007), con la aprobación de estas leyes aparecen, a nivel normativo, los siguientes servicios y por tanto el planteamiento legal de la orientación:

- *Ley de Educación Primaria* (1945). El Art. 69 establece la necesidad de un servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional.
- La *Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media* (1953). El Art. 115 establece la creación del Servicio de Orientación Psicotécnica.
- Servicio de Psicología aplicada y Psicotécnica a los que encarga la orientación escolar (1963).
- Servicios de Orientación Escolar en los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas de Maestría y aprendizaje Industrial (1967).

Durante estos años, la Sociedad Española de Pedagogía y el Instituto San José de Calasanz se convierten, a través de psicólogos escolares, en los impulsores de la orientación en los centros privados.

### ***b) De 1970 (Ley General de Educación [LGE] 14/1970) hasta 1990 (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE] 1/1990)***

Con la promulgación de la *Ley General de Educación*, 14/1970, de 4 de agosto (LGE), conocida como *Ley Villar Palasí* (Ministro de Educación), y como señalan Grañeras y Parras (2008), se diseña un sistema unitario que establece cuatro niveles educativos relacionados con las medidas para el desarrollo de la orientación educativa:

- En 1970 se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB (Enseñanza General Básica) y, se contempla la creación del Departamento de Orientación y la Tutoría.
- En 1972 se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria (COU) con la función de asesorar a los alumnos y alumnas de este nivel en sus opciones educativas y profesionales.
- En 1975 se regula la Orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional, se establece la promoción de cursos en la EGB y se fijan normas para la realización del consejo orientador al finalizar esta etapa educativa.

Asimismo, se empiezan a crear en las Universidades los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) con la función de informar, orientar y buscar trabajo a los recién graduados.



A principios de la década de los 80, siguiendo el trabajo de Monescillo, Méndez y Bisquerra (1998), ya existen tres tipos de servicios que dan carácter institucionalizador a la orientación:

- Los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV). Creados en 1977 como primer intento de institucionalización de la orientación. Estos tendrán funciones de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, de asesoramiento al profesorado y a la familia, y también para el desarrollo de actividades de orientación escolar, personal y vocacional.
- Los Departamentos de Orientación. Surgidos con la constitución del Instituto Nacional de Empleo (INEM) 1978, como servicios de información profesional, cualificación y selección de desempleados y desarrollo de programas de Formación Profesional.
- La Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP). Creada en 1979, con el propósito de organizar jornadas, congresos y difundir información sobre la orientación, mediante la Revista de Orientación y Psicopedagogía.

Con la aprobación de esta ley, el sistema educativo pasa a ser más flexible y se crean numerosos “puentes” y posibilidades de paso de una rama de conocimiento a otra en los niveles superiores. También, con esta ley, se reconoce la función docente del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.

En definitiva, la LGE del 70 es la primera Ley que hace referencia a la orientación educativa como proceso continuado a lo largo del sistema educativo: “la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales” (Capítulo III, Título IV Art. 9.4).

**Tabla 2.4.** Situación de la orientación en la LGE 70

<b>SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA LGE 70</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Con esta Ley se aborda por primera vez de manera sistemática la orientación en España.</li> <li>✓ Se reconoce el derecho de los estudiantes a la orientación a lo largo de su vida escolar.</li> <li>✓ Se establece la obligación de ayudar a los estudiantes en las etapas o fases críticas o terminales para la elección de estudios y actividades laborales.</li> <li>✓ No tuvo el desarrollo previsto. Escasez de medios.</li> <li>✓ Hay una proliferación y consolidación de los servicios de orientación.</li> <li>✓ Hay un aspecto crítico en cuanto a su enfoque terapéutico, lo que originó que se unieran diferentes servicios para dar una atención más preventiva.</li> <li>✓ Surgen diferencias en las funciones y denominaciones de los servicios de orientación al transferirse las competencias educativas a las comunidades autónomas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

**c) Durante la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990) y la Ley de la Participación, Evaluación y el Gobierno (LOPEG, 9/1995) hasta la Ley Orgánica de Educación, (LOE 2/2006).**

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, junto con la Ley de la Participación, Evaluación y el Gobierno (LOPEG) dan forma jurídica a la propuesta de Reforma de la enseñanza de 1987 (se aconseja la existencia de los departamentos de orientación en los Centros), junto con el *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* (redactado en 1989 y que integra el departamento de orientación en la estructura organizativa del sistema de orientación, además de la función tutorial y los equipos) y los documentos sobre de orientación y tutoría de 1992, conocidos como *Cajas Rojas*.

Durante este período, la orientación es entendida como un factor de calidad (Art.55) para el sistema educativo a través de sus funciones como:

- La atención individualizada de los alumnos.
- El desarrollo de habilidades para aprender a aprender.
- El desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social.

En definitiva, el modelo educativo asociado a este período histórico y normativo en el sistema educativo español es el cognitivista al ser su característica principal el papel activo que se concede al alumnado en la construcción de su conocimiento. Bajo este enfoque, el aprendizaje se centra en el saber pensar y aprender, guiado por los procesos mentales que tienen lugar en el individuo, diferenciados por estadios (Piaget, 1973 y Vygotsky, 1979) y donde el profesorado es ese potenciador del aprendizaje individualizado a través de la comunicación y la búsqueda de sentido al significado.

Con la LOGSE se establecen tres niveles en base a los que deben desarrollarse las funciones de orientación y apoyo, que coincide con los tres niveles estructuran la organización escolar y que sustentan nuestro modelo actual:

- La Acción Tutorial- Aula desarrollada en el aula por el profesorado, el tutor y el orientador (especialista en psicología o pedagogía). Dirigida al grupo de estudiantes. Queda reconocida como función tutorial.
- El Departamento de Orientación-Centro: A través del Departamento de Orientación del centro y el equipo (formado por especialistas cualificados) se llevan a cabo actividades e intervenciones específicas dirigidas a la comunidad educativa.
- Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP): Están especialmente dirigidos a los niveles de Educación Infantil y Primaria y compuestos por diversos profesionales (psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, logopedas, etc. Los EOEP, se organizan por ámbitos «sectoriales» en función a una serie de criterios demográficos y geográficos. Sus actuaciones, aunque pueden coincidir con la de profesionales del Departamento de Orientación, se caracterizan por una atención más especializada a problemas complejos y específicos.

También, con la aprobación de esta Ley (LOGSE), la orientación, además de un derecho, pasa a ser parte del currículo y ajustarse a las necesidades individuales. Para

Solé (1998, citado en Amor, 2012, p. 401), la integración de la orientación de forma sistemática en la educación, contribuye al desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, la primera referencia a la orientación aparece en el Título Preliminar, artículo 2 de la LOGSE, donde se establece como principio de la actividad educativa la atención psicopedagógica y la orientación educativa, Art. 2.3: “La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: (...) g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional”.

Posteriormente, el Art. 60, en referencia a la orientación, hace dos puntualizaciones: por un lado, define a la orientación como plenamente integrada en la labor docente, y por otro, obliga a las Administraciones educativas a velar por su desarrollo:

- Art. 60.1: La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.

- Art. 60.2: Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo.

En el contexto de los Ciclos Formativos, con la LOGSE, 1990, la orientadora llega a través de la incorporación del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) y su función de información y orientación sobre: la organización empresarial, legislación laboral y prevención de los riesgos laborales y el apoyo de los departamentos de orientación.

En estos años, las universidades comienzan las especialidades de Orientación Educativa para formar a futuros especialistas como personal de los nuevos Servicios de Orientación.

El modelo de orientación educativa contemplado en la LOGSE establece la continuidad de acciones encaminadas a lograr la formación integral del alumnado, desde la acción tutorial realizada por el profesorado, hasta la intervención especializada del experto. Las principales características de la orientación con esta Ley son las siguientes:

**Tabla 2.5.** Situación de la orientación en la LOGSE 90

<b>SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA LOGSE 90</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo de servicios (internos y externos a los centros) interviniendo por programas comprensivos e integrados en el currículum a través de una estructura en tres niveles (aula/tutor, centro/departamento de orientación; sector/equipos multiprofesionales).</li> <li>• Los programas hacen referencia al Plan de Acción Tutorial (PAT), al Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) y el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA)</li> <li>• Intervención basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, y, por lo tanto, de carácter proactivo.</li> <li>• Intervención organizada en tres niveles: aula, centro, sector.</li> <li>• Fundamentalmente intervención grupal.</li> <li>• Contexto o estilo de trabajo colaborativo (el orientador como miembro de equipos formados por distintos profesionales que trabajan interdisciplinariamente).</li> <li>• La orientación se centra en la reflexión del alumnado en el saber pensar y aprender.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

La *Ley de la Participación, Evaluación y el Gobierno* (LOPEG) no se ejecuta y es reemplazada por la *Ley Orgánica de Educación*, 3 de mayo de 2006 (LOE). En la LOPEG, no se hace mención a la orientación más que en el Art. 6 y Art. 15 del Capítulo II, donde la orientación, dentro del Proyecto Educativo, es entendida como facilitadora de los procesos de comunicación entre centro y comunidad educativa. Además se establece la orientación como una competencia más de las funciones del profesorado, visión compartida en la LOGSE.

Años más tarde, con la *Ley Orgánica de Calidad de Educación* (LOCE, 2002. Ley que tampoco será llevada a la práctica), la orientación educativa es reconocida como un derecho del alumnado, según el Art. 1.c, del Capítulo II, donde se expresa como: “Todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional”. La orientación también es un deber para el profesorado a través de la tutoría:

La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades.

La colaboración, con los servicios o departamentos especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos (Art. 56, Título IV).

#### ***d) Desde la Ley Orgánica de Educación, (LOE, 2/2006) hasta hoy***

La actual norma educativa *Ley Orgánica de Educación* (LOE) en riesgo de ser derogada por la nueva *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, publicada 17 mayo 2013) ha derogado a la LGE, la LOGSE, la LOPEG, la LOCE, y se mantiene en vigor, con modificaciones. Esta Ley busca una homogeneidad normativa para todo el territorio nacional, en vista de la proliferación de leyes y decretos durante la década de los 90, pero sin olvidar el papel importante que han de desarrollar las Administraciones Educativas de las distintas Comunidades Autónomas. No pretende hacer una reforma “drástica” del sistema educativo, a pesar de los cambios que han afectado tanto a los conceptos como a la práctica de la educación en su conjunto, sino proponer cambios en aquellas cuestiones estructurales y organizativas que requieren una revisión y que han afectado la forma de concebir los objetivos y tareas de la orientación.

La tendencia del modelo educativo, ya presente desde finales de la LOGSE, se centra en un modelo educativo que aboga por la cohesión social y la igualdad de oportunidades por facilitar “información, orientación y asesoramiento a los colectivos con riesgo de exclusión, personas que abandonan pronto el sistema educativo, de escasa cualificación profesional, desempleadas, emigrantes o con discapacidad” (Art. 43, RD. 1538, 2006).

Se pretende el acercamiento de la educación a todos los estratos sociales para procurar la inserción social del alumnado a través de la educación. El docente es definido como un investigador comprometido con la situación del contexto, y juega un importante papel como agente de cambio. Por consiguiente este modelo educativo se caracteriza por tener un fuerte componente de intervención social, tal y como se describe en el Preámbulo de la Ley, en los tres principios fundamentales que presiden esta Ley:

1- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, (intelectuales, culturales y emocionales) para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

2- El segundo principio, principio de esfuerzo compartido, consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir el ambicioso objetivo de lograr una educación de calidad, de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, en una conciliación entre calidad y equidad. Para ello, partiendo del principio fundamental del esfuerzo personal como actitud responsable y comprometida con la educación, también añade que “la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo”. Por tanto, el principio de esfuerzo, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa.

3- El tercer principio consiste en un compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea. Para ello se proponen varias acciones como mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso generalizado a dichos sistemas y abrirlos al mundo exterior.

El reflejo de este componente social en la orientación se pone de manifiesto en el importante papel que cobran los servicios sociales y las familias en colaboración con los centros.

La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado (Art. 91).

Asimismo, la LOE le da a la orientación tratamiento de principio educativo y señala su relevancia en todas las etapas educativas planteando la orientación en los siguientes términos:

- Un derecho de todo el alumnado.
- Una intervención fundamental para hacer realidad los principios de equidad y calidad de la educación básica, aunque ha de extenderse a lo largo de la vida.
- Basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención global.
- Sus destinatarios son el alumnado, las familias y los profesionales de la educación.
- Aunque los orientadores/as asumen roles relevantes en el proceso, es responsabilidad de toda la comunidad escolar.
- Requiere de unos profesionales formados y reconocidos.
- Demanda planes integrales de atención a la diversidad y trabajo en red.

Como afirman Martín y Solé (2011, p.15), “en el ámbito de la orientación, aun cuando haya que tomar medidas de tipo correctivo o compensador, se prima la intervención preventiva y optimizadora, considerando de forma contextualizada las dificultades y aprovechando las posibilidades de una intervención indirecta (...)”. El modelo de trabajo de la orientación mantiene los tres niveles establecidos por la LOGSE, orientación en el aula-tutor, en el centro-departamento de orientación y en el sector-equipos. De este modo las funciones educativas de orientación y apoyo a las referencias directas que se hacen al primer nivel (aula) aparecen en el Art. 91, donde se habla sobre las funciones del profesorado se señala entre otras las siguientes:

Art. 91.c: La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

Art. 91.d: La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

Estas funciones implican actuaciones en orientación por parte del tutor/a con el alumnado, profesorado y familias. Se trata por tanto, de buscar estrategias de colaboración y corresponsabilidad donde se unan los conocimientos especializados de los diferentes profesionales para romper aquellas barreras que dificultan el aprendizaje y adecuado desarrollo emocional y afectivo (Martín y Solé, 2011).

En la LOE, respecto al segundo nivel de intervención, el centro, y por lo tanto, el departamento de orientación, no se hace ninguna alusión específica, pues su constitución varía según la normativa de las distintas comunidades autónomas y mantiene lo establecido por la LOGSE. También ocurre en el tercer nivel de intervención, el sector, y por lo tanto los equipos. Pero en este nivel, en el territorio del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), la orientación queda organizada por tres órganos:

- Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Estos tienen funciones de coordinación de servicios sociales, asesoramiento en tareas de planificación y programación, desarrollo de temas transversales o funciones de admisión-escolarización y apoyo a los centros mediante el representante de zona.
- Los Equipos Específicos (EE). Cuya actuación geográfica es más amplia, además de complementar las funciones de los EOEP y trabajar con una mayor especificidad.
- Los Equipos de Atención Temprana (EAT). Especializados en el campo de la Educación Infantil sobre cuestiones relativas a la prevención e intervención en alumnado con necesidades educativas especiales.

Con respecto a los Ciclos Formativos, con la LOE, en el Art. 13 del RD. 1538, 2006, de 15 de diciembre, se establece como “todos incluirán formación dirigida a conocer las oportunidades de aprendizaje, empleo, creación y gestión de empresas (...) establece la ordenación general de la formación profesional”. En el Capítulo VIII, se citan los fines (Art. 42) y la organización de los servicios y recursos (Art. 43) destinados a la información y orientación profesional.

- a) Informar y difundir las ofertas de estas enseñanzas, así como sobre los requisitos académicos establecidos y las posibilidades de acceso a las mismas, atendiendo a las condiciones, necesidades e intereses de las personas que demanden la información.
- b) Informar y orientar sobre las distintas oportunidades de aprendizaje y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laboral, la mejora en el empleo, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.
- c) Informar sobre las titulaciones académicas y orientar sobre las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales requeridas en el mundo laboral.
- d) Orientar al alumnado hacia los ciclos formativos que mejor se adapten a sus circunstancias personales, de manera que la opción elegida les permita superar los objetivos de los módulos profesionales y terminar la totalidad del ciclo formativo, y sin que suponga riesgo para su integridad física ni la de los demás (Art. 42).

Se puede decir que la orientación hoy es mucho más que asesorar al alumnado sobre las alternativas académicas y profesionales y asesorar a las familias. Aun no teniendo un modelo prioritario, la práctica constructivista de muchos orientadores del aprendizaje escolar y de la enseñanza permite entender cómo y por qué de un modo sistémico y asesorar sobre temas personales de tipo motivacional, de asesorar al alumnado con dificultades de aprendizaje y de asesorar al profesorado sobre cuestiones relacionadas con metodología. Además no solo se relaciona con el ámbito educativo, sino con el ámbito social y laboral. La orientación, es por tanto un aspecto muy importante en la calidad del

sistema la educación y bienestar social. En ella conviven los tres grandes agentes que intervienen en la formación del estudiante: la familia, el profesorado y el propio alumno.

En el contexto educativo, actualmente, el orientador ha pasado a tener un rol colaborador donde se comparte la tarea con el resto del profesorado, equipo directivo, Comisión de Atención a la Diversidad, equipo de tutores... pero esta colaboración se ve limitada por elementos como la masificación en los centros de estudiantes. Esta situación entorpece que la orientación, como derecho, llegue a todo el alumnado al adolecer la legislación actual de cualquier tipo de norma al respecto que establezca una ratio de estudiantes por orientador e incluso las funciones del orientador. Otro elemento que dificulta la labor orientadora es la distancia que, en ocasiones, se produce entre las percepciones de la situación en la que intervenir entre los orientadores y el profesorado.

Durante esta Ley del 2006, en riesgo de ser derogada por la nueva *Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE publicada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de 17 de mayo de 2013) que actualmente se establece como anteproyecto como indicábamos al inicio, la situación actual de la orientación presenta las siguientes características:

**Tabla 2.6.** Situación de la orientación en la LOE 2006

<b>SITUACIÓN ACTUAL DE LA ORIENTACIÓN CON LA LOE, 2006</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos destrezas y valores.</li> <li>• Un derecho de todo el alumnado.</li> <li>• Una intervención fundamental para hacer realidad los principios de prevención, desarrollo e intervención social.</li> <li>• Intervención basada en servicios internos y externos a los centros, en los que se trabaja por programas integrados en el currículum a través de tres niveles: aula/tutor; dentro/departamento de orientación; sector/ equipos.</li> <li>• Modelo de trabajo colaborativo.</li> <li>• La orientación se incluye entre las funciones de todo el profesorado.</li> <li>• Se incorpora a la orientación la utilización de diferentes recursos ambientales, humanos, materiales, tecnológicos.</li> <li>• Se pretende facilitar al alumnado la construcción de su proyecto personal.</li> <li>• Durante la ESO se presta especial atención a la orientación educativa y profesional.</li> <li>• Fijar sus criterios es una de las funciones del claustro</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia



Esta forma de entender la orientación, como una ayuda y guía en la formación del proyecto personal en los niveles educativos obligatorios, hay que decir que no se lleva de igual manera en todos los centros.

A pesar de que se transfiere el modo de entender la orientación al ámbito universitario, sigue siendo un contexto más centrado en el profesorado que en las propias necesidades del alumnado.

Con la LOMCE, sorprendente la única alusión que se realiza al concepto de orientación está en el Art. 42 en el que se hace referencia a las enseñanzas de Formación Profesional, se cita textualmente: “la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración”. En este sentido, la tutoría y la orientación mantienen su peso en los criterios pedagógicos con los que se desarrollaran los programas formativos.

Las acciones destinadas al alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo quedan recogidas en el proyecto educativo, siendo el Director del centro quien dispone de la autonomía suficiente para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de las mismas. Asimismo, según el punto 7 del Art. 27, las Administraciones Educativas al igual que con la LOE (donde son las encargadas de promover las medidas necesarias para que la orientación y la tutoría sean un elemento fundamental en la ordenación de la educación secundaria) establecerán medidas de refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. Estas medidas se revisarán periódicamente y, en todo caso, al finalizar el curso académico.

Según el calendario de aplicación, los primeros cambios establecidos por la LOMCE en el curso 2014-2015. Entre estos cambios según la Confederación de Organización de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) se echa en falta una mención expresa para potenciar la orientación académica y profesional.

En este apartado resulta interesante hacer mención a los argumentos y propuestas sobre los perfiles profesionales que han de prestar apoyo psicopedagógico a los centros<sup>1</sup>.

En este sentido COPOE con el objetivo de garantizar el derecho a la orientación educativa de todo el alumnado, reconocido por la *Ley Orgánica de Educación* de 2006, manifiesta: (i) Disconformidad en la incorporación del psicólogo educativo en los centros por considerar la orientación educativa vinculada al contexto social donde la evaluación y la intervención se realizan desde un enfoque inclusivo, caracterizado por ser preventivo y educativo desde la acción psicopedagógica y no clínica, correctiva o terapéutica. (ii) La regulación de mecanismos efectivos de planificación y coordinación intersectorial que aseguren al alumnado y sus familias los apoyos que necesitan para aprovechar su paso por el sistema escolar, y de los que ahora no disponen en muchos casos.

---

<sup>1</sup> Realizados por COPOE tras la firma en septiembre de 2010 de este acuerdo por la Conferencia de Decanos de Psicología (CDPUE), el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (COP), la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI), la Confederación Española de Asociaciones de madres y Padres de Alumnos (CEAPA) y la Confederación Católica Nacional de Padres de familia y de Padres de Alumnos (CONCAPA).

Las propuestas de cara a la mejora de la práctica de la orientación que se han venido practicando y que quedan en el aire hasta la nueva aplicación de la LOMCE son las siguientes:

- Mejora de la formación inicial de que da acceso al ejercicio de la práctica orientadora en los centros a través de un itinerario universitario inicial.
- Mejorar el proceso de selección de profesionales de la Orientación.
- La existencia de un plan específico de formación permanente.
- Establecer una ratio de alumnado por profesional, considerando que la UNESCO recomienda 250 estudiantes por profesional.

## 2.1. Modelos para la orientación en el marco educativo

En el marco educativo español, es posible encontrar distintas clasificaciones de modelos de orientación educativa. Según Bisquerra y Álvarez González (1996, p. 55), los modelos de orientación son una “representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación”. En la misma línea, para Pantoja (2004, p. 21),

un modelo es un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica.

En ambas definiciones, se puede apreciar la idea de cómo, los modelos sirven de guía para la intervención de la práctica en Orientación.

A lo largo de los años, numerosos autores han propuesto diversas clasificaciones para la práctica de la orientación, empleando un criterio histórico o bien empleando un criterio de intervención como Bisquerra y Álvarez González (1998); Echevarría (2008); Hervás Avilés (2006); Martínez Clarés (2002); Pantoja (2004); Rodríguez Moreno (1995); Santana Vega y Santana Bonilla (1998); Santana Vega (2003). La siguiente tabla recoge una clasificación categórica sobre el concepto de orientación según diferentes autores.

**Tabla 2.7.** Modelos de intervención para la orientación educativa

MODELOS AUTORES	CLÍNICO	SERVICIOS	CONSULTA	PROGRAMAS	TECNOLÓGICO	INTEGRAL	PSICOPEDAGÓGICO
Rodríguez Espinar (1993)	•		•	•	•		
Álvarez Rojo (1994)	•	•	•	•	•		
Repetto (1995)	•	•	•	•	•		
Álvarez González (1995)	•		•	•	•		
Castellano (1995)	•	•	•	•	•		
Bisquerra y Álvarez (1996)	•	•	•	•	•		
Jiménez Gómez y Porras Vallejo (1997) <sup>2</sup>	•		•	•			
Bisquerra y Álvarez (1998)	•		•	•			•
Martínez Clarés (2002)	•		•	•		•	•
Santana Vega (2003)	•		•	•			
Pantoja (2004)				•	•		
Hervás Avilés (2006)			•	•			
Echevarría (2008)	•		•	•	•		

Fuente: Elaboración propia

Una vez conocidos según diversos autores los diferentes modelos, coincidiendo con Grañeras y Parras (2008), se describe con mayor detenimiento aquellos que se considera que han sido repetidos por la mayoría de los autores: clínico, servicios, consulta, programas y tecnológico.

Asimismo, se cree que es posible relacionar los distintos modelos de intervención con los modelos educativos surgidos en función de la normativa del momento sin que esto suponga la única práctica de intervención orientadora que pueda existir en el centro, pues coincidiendo con Cobos Cedillo (2010, p. 72) en la práctica “son pocas las ocasiones en las que se trabaja con un único modelo”.

<sup>2</sup> (1997, citado en Bausela, 2004, p. 205).

### a) *Modelo Clínico*

También conocido como *counselling* por estar cercano al cliente, dar una atención personalizada e individualizada. Según Grañeras y Parras (2008, p. 57) “es el modelo que más ha influido en otros, por su tradición y sus enfoques, y por haber sido capaz de asumir las más eclécticas aportaciones de la psicología y de otros campos como la pedagogía o la psicoterapia”.

Por las definiciones recogidas por Grañeras y Parras (2008) se trata de un modelo donde la orientación es entendida como una intervención individualizada a demanda del cliente, caracterizada por favorecer el desarrollo y crecimiento personal del individuo en busca del cambio de conducta voluntario del sujeto (Hahn y McLean, 1955; Rogers, 1951). Su desarrollo se lleva a cabo mediante la comunicación directa e individual gracias a la entrevista y al diagnóstico (Benavent y Fossati, 1998; Burks y Stefflere, 1979; Patterson, 1978). Se trata, también, de una intervención descontextualizada, por no considerar otras informaciones relevantes que pudieran ser aportadas por otros agentes.

Este modelo surge en España en la etapa anterior a la Ley general de Educación del 70, al institucionalizarse en el sistema educativo en los años 80. Al tener una finalidad eminentemente terapéutica, esta intervención terapéutica e individualizada hace que su aplicación en el contexto educativo quede muy sesgada al no considerar la influencia del contexto educativo y social como manifiesta Vélaz de Mendrano (1998). En cambio según Pantoja (2004), las áreas de intervención de este modelo (problemas familiares, problemas interpersonales, problemas académicos y ajuste personal) representan las áreas de intervención generales de la orientación educativa.

Según los diferentes autores, las fases para llevar a cabo esta intervención son la entrevista y la evaluación de la propia intervención y del progreso del cliente.

**Tabla 2.8.** Características del modelo clínico

<b>CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE CLÍNICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención directa e individual.</li> <li>• Finalidad terapéutica.</li> <li>• Busca la ayuda en el autoconocimiento y cambio de conducta.</li> <li>• Usa la técnica de la entrevista.</li> <li>• No considera el entorno social.</li> <li>• Presenta limitaciones en el ámbito educativo por su carácter clínico.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### b) *Modelo de Servicios*

En el contexto europeo este modelo ha tenido una gran tradición, debido al tiempo que la orientación ha necesitado para formar parte del currículum educativo. En España, como afirman Grañeras y Parras (2008), con la LGE del 70 se comienzan a reanudar los servicios zonales y a ser conocidos como equipos sectoriales (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional en el territorio estatal, SOEVs) en los años 80.

Este modelo se caracteriza por una intervención directa del equipo especializado externo al centro. Normalmente, su ubicación provoca falta de conexión con la institución. Las intervenciones están centradas en atender alumnado con dificultades específicas de carácter terapéutico de manera individualizada. Por otra parte, a través de los equipos de zona, se colabora con el tutor facilitando información, así como también con las familias y resto de profesorado. Además, en este modelo existe conexión entre el centro y los servicios de la comunidad o entorno más cercano.

Entre las principales limitaciones encontradas a este modelo de orientación por los diferentes autores destacan: la descontextualización de los problemas y las propias intervenciones; carecer de carácter preventivo; falta de tiempo para la formación y la intervención desde el primer nivel de intervención (aula/tutoría), y falta de tiempo de intervención con las familias y comunidad educativa.

Igual, para Santana Vega (2003), el modelo de servicios es un modelo en sí mismo, sino que es el resultado de la organización de los agentes de apoyo (externos o internos) a la institución escolar. Esta misma autora señala que, en la práctica, la intervención de los servicios se ha centrado en la acción terapéutica, característica que lo acerca al modelo de *counseling*.

**Tabla 2.9.** Características del modelo de servicios

<b>CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE SERVICIOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Intervención directa e individual.</li> <li>● Finalidad terapéutica.</li> <li>● Especialistas externos al centro, generando falta de conexión con el centro.</li> <li>● Acciones puntuales.</li> <li>● Acciones por funciones.</li> <li>● Ofrece conexión del centro con el resto de servicios de la comunidad.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### **c) Modelo de Consulta**

Años más tarde, a finales de los años 80 y principios de los 90, con la aprobación de la LOGSE y como consecuencia de las limitaciones del modelo clínico, se potencia el modelo de consulta, donde la orientación se basa en la relación no solo a nivel individual, sino grupal. Este modelo, cuyo precursor en el ámbito educativo es Patouillet (1957), considera que la orientación debe ser llevada a cabo por un profesional que consiga la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Muchos son los autores que han presentado sus diferentes posturas ante este modelo. En este sentido, partiendo de las aportaciones de Hervás Avilés (2006, en Grañeras y Parras, 2008) este modelo se caracteriza por:

1. La consulta es un modelo relacional, pues incluye todas las características de la relación orientadora.
2. Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para profesionales.
3. Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares, en la que existe una aceptación y un respeto que favorece un trato de igualdad.
4. Es una relación triádica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor-consultante-cliente.
5. La relación no sólo puede establecerse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas.
6. Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo.
7. Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas.
8. La relación es temporal, no permanente.
9. El consultor interviene indirectamente con el cliente aunque, extraordinariamente, pueda hacerlo de forma directa.
10. El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.
11. Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente.

Según Bisquerra (1998) y Vélaz de Medrano (1998), se debe trabajar tanto con el profesorado, siempre desde una relación de iguales, como con las familias y con la propia organización educativa.

La mayoría de los autores que defienden este modelo coinciden en destacar como limitación importante en el ámbito educativo: su carácter excesivamente teórico, unido a la falta de costumbre entre el profesorado de buscar ayuda en otros profesionales externos al centro.

**Tabla 2.10.** Características del modelo de consulta

<b>CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE CONSULTA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención individual o grupal.</li> <li>• El orientador es asesor externo al profesor.</li> <li>• Es una relación triádica (consultor, consultante y cliente).</li> <li>• Trabajo colaborativo con padres, profesorado y centro.</li> <li>• Existe fuerte relación con el contexto.</li> <li>• Su finalidad es proponer soluciones y nuevas alternativas a las demandas solicitadas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

#### ***d) Modelo de Programas***

Ya en los años 90 (aprobada la LOGSE), tras las limitaciones del modelo clínico y del modelo de servicios, surge el modelo de programas. Según Grañeras y Parras (2008), la orientación en este modelo adopta un rol más proactivo en los centros y los programas de orientación tratan de ser comprensivos y centrarse en las necesidades de los estudiantes, pero existe una lenta y difícil transición entre un modelo de orientación basado en servicios externos a un modelo basado en programas de orientación. Esto da lugar a la creación de nuevas estructuras organizativas relacionadas con la Orientación, como los departamentos de orientación de los centros de Educación Secundaria y la nueva composición y redefinición de funciones de los equipos de orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria. En la actualidad, algunas Comunidades Autónomas se encuentran modificando estas estructuras de orientación para hacerlas más operativas dentro de los modelos de orientación actuales.

En este modelo, las actuaciones están planificadas y diseñadas para satisfacer unas necesidades del centro o del contexto a través de los programas, y se otorga a la orientación un carácter preventivo. Además, la orientación queda dirigida a todo el grupo de estudiantes, entendido como agente activo de su propio proceso de aprendizaje.

Según Grañeras y Parras (2008, p. 78) la intervención se dirige a “todos los contenidos susceptibles de aparecer en el desarrollo de las personas y las organizaciones”.

La intervención por programas en los centros viene incluida en el proyecto educativo de centro, permitiendo que aunque se trabaje de manera transversal en el currículum no suponga un mayor peso para el docente. Según Pantoja (2004, p. 191), con el modelo de programas se favorece la interrelación entre currículum y orientación por ser:

(...) un escenario más amplio que el contexto donde se ubica, proyectándose en toda su extensión a todos los sectores: alumnos, familias, profesionales de la orientación y tutores. Facilita el intercambio de toda clase de información entre los implicados en el acto orientador. Confiere autonomía a los implicados. Permite un gran número de posibilidades de desarrollo de la acción orientadora. Se puede integrar en otros modelos y en el currículum de orientación.

Además, las intervenciones tienen un continuo temporal y la evaluación de la aplicación del programa se convierte en un nuevo punto de partida para la nueva intervención.

**Tabla 2.11.** Características del modelo de programas

<b>CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE PROGRAMAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención grupal.</li> <li>• El orientador es un miembro más de la comunidad educativa.</li> <li>• Los agentes educativos de la comunidad tienen un papel activo dentro del proceso de intervención.</li> <li>• La intervención no es puntual, sino que tiene carácter temporal</li> <li>• Trabajo colaborativo con padres, profesorado y centro.</li> <li>• Se basa en la prevención, la intervención social y el desarrollo.</li> <li>• Parte de una exhaustiva planificación y diseño según las necesidades y el carácter preventivo.</li> <li>• Favorece la comunicación.</li> <li>• Está reflejado en el proyecto de centro.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### ***e) Modelo Tecnológico***

En los últimos años, la afluencia de las Nuevas Tecnologías ha alcanzado un mayor énfasis en los centros educativos. Esto ha creado la existencia de cierta discrepancia en torno a su influencia en la orientación.

Encontramos un grupo de autores: Benavent y Fossati (1998); Bisquerra y Álvarez González (1996) o Pantoja y Campoy (2001), que consideran que los avances tecnológicos han generado un nuevo modelo, denominado tecnológico, cuyo origen se remonta a los años 70 en Estados Unidos con la incorporación de los ordenadores en los ámbitos del desarrollo de la carrera y la toma de decisiones.

Una de las ventajas de este modelo, según Bisquerra (1996, p., 196), es “la utilización de los *mass-media* (prensa, radio, televisión, video, programas informáticos, etc.) [...] se puede atender simultáneamente a cantidades ingentes de personas”. Según Pantoja (2004, p.191), este modelo:

Sitúa la orientación en un escenario más amplio que el contexto donde se ubica, proyectándose en toda su extensión a todos los sectores: alumnos, familias, profesionales de la orientación y tutores. Facilita el intercambio de toda clase de información entre los implicados en el acto Orientador; confiere autonomía a los implicados.

Por otra parte, este modelo responde a un tipo de enseñanza flexible y adaptable a cada sujeto y con un sistema de trabajo que no depende de tiempos, lugares, materiales o personas. Se trata de la escuela de la sociedad de la información, denomina “e-escuela”, donde en la práctica docente y orientadora se integran las herramientas de las redes digitales. Está dirigida preferentemente a la prevención y al desarrollo. Asimismo,



despliega sus funciones alternando las dimensiones dentro-fuera del contexto en el que se lleve a cabo, directa-indirecta e individual-grupal. El orientador, en este modelo, es un moderador de las redes comunicativas de la información dentro del contexto y un coordinador.

El mismo autor señala también que la dificultad principal de este modelo es la rapidez con la que avanzan las Nuevas Tecnologías y la falta de formación en el uso de éstas por los profesionales de la orientación.

Un segundo grupo autores que definen el modelo como son Álvarez González y Rodríguez Espinar (2000), Repetto (1994), Martínez Clarés (2002) y Vélaz de Medrano (1998) consideran que no es un modelo propiamente, sino una herramienta al servicio de cualquier modelo. Además no se ajusta a ninguna de las acepciones que definen el concepto de Modelo (Vélaz de Medrano, 1998).

**Tabla 2.12.** Características del modelo de tecnológico

<b>CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE TECNOLÓGICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención grupal e individual.</li> <li>• El orientador es coordinador de contenidos.</li> <li>• Trabajo colaborativo con padres, profesorado y centro.</li> <li>• Favorece la comunicación por la flexibilidad de horarios</li> <li>• Forma parte de la denominada e-escuela.</li> <li>• Intervención directa-indirecta e individual-grupal.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

La siguiente tabla recoge de manera comparada las principales características diferenciadoras entre un modelo y otro:

**Tabla 2.13.** Características de los modelos de intervención

MODELO	MOMENTO HISTÓRICO	FINALIDAD	INTERVENCIÓN			ATENCIÓN	
			Contex. Social	Directa	Indirecta	Individual	Grupal
CLÍNICO (Counselling)	Anterior a la LGE del 70	Diagnostico-Terapéutica (pruebas estandarizadas)		•		•	
SERVICIOS	Durante LGE del 70 y años 80	Diagnostico-Terapéutica (asesor externo)		•		•	
CONSULTA	Finales años 80 y principios de los 90	Prevención y soluciones (asesor externo)	•		•		•
PROGRAMAS	LOGSE (90) y LOE (2006)	Prevención-intervención y desarrollo (asesor interno)	•	•	•	•	•
TECNOLOGICO	Sociedad de la información	Informativa y autoorientación		•		•	•

Fuente: Elaboración propia

Como se refleja en la tabla, se trata del modelo de intervención por programas aquel que combina una intervención tanto grupal como individual en su intervención y donde además se participa de una intervención directa por parte del orientador o incluso indirecta. Siempre teniendo en cuenta el punto de vista del contexto. Coincidiendo con autores como Rodríguez Espinar (1993) la intervención por programas, va a permitir el desarrollo no sólo de objetivos programados que permitan un *continuum* temporal, sino que además, este tipo de intervención, permite tener una estructura clara y operativa de la participación de todos los agentes implicados. Además, las finalidades de intervención, prevención y desarrollo, pasan a ser una parte del *corpus* educativo del centro y por tanto formar parte de todas las áreas curriculares.

### 3. La orientación para la carrera

Puesto que nuestro estudio se focaliza en el alumnado que comienza la Universidad, este apartado se dedica al tipo de orientación que han recibido previamente, tanto en Bachillerato, como en Ciclos Formativos.

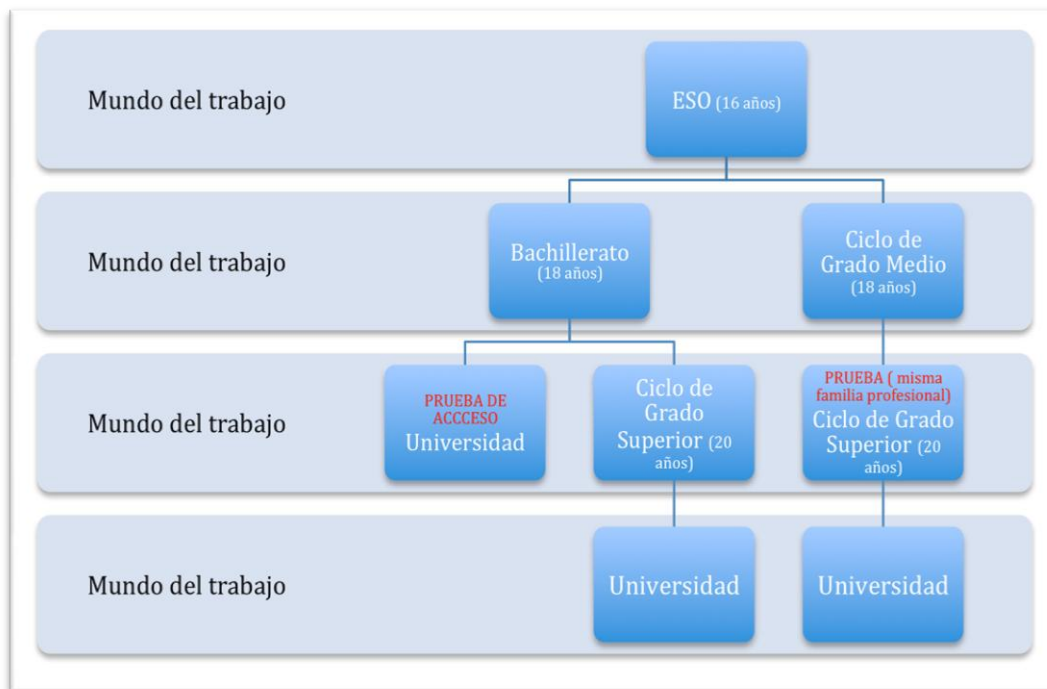
#### 3.1. Panorámica de la orientación para la carrera

En los últimos años, la formación lucha por dar respuesta a los retos planteados por la Sociedad del Conocimiento en un intento de garantizar nuevas competencias y, la acreditación y reconocimiento de las ya adquiridas. En este contexto, la orientación en la toma de decisiones para la gestión del proyecto vital, tanto, en aspectos educativos, como formativos o de empleo, adquiere especial relevancia.

Así pues, en Bachillerato, la labor orientadora está legislada por la Ley 2/2006, de 3 de mayo (LOE) donde la orientación aparece como “medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (Art. 1, Capítulo I). Más adelante, en el Art. 12 de la Orden ESD/1729/2008 de 11 de junio 2008, se establecen los *principios* que rigen la orientación y la tutoría en Bachillerato. Esta Orden tiene por objeto constituir el currículo del Bachillerato de acuerdo con lo dispuesto en el Art. 6.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el Art. 9.3 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece:

1. La orientación educativa y profesional y la tutoría personal del alumnado tienen como objetivo el desarrollo integral y equilibrado de las capacidades de todo el alumnado, facilitando su relación con las demás personas y, en su caso, su inserción laboral.
2. La orientación y dirección del aprendizaje y el apoyo educativo del alumnado son tareas de todo el profesorado, en un marco de colaboración con el profesor tutor y, en su caso, con el departamento de orientación y las familias.
3. Se prestará especial atención a la orientación del alumnado y de sus familias en aquellos momentos en que se deba elegir entre las diferentes opciones.
4. Cada alumno tendrá un profesor tutor al que corresponde su atención y seguimiento individualizados, su orientación académica y profesional, así como la mediación entre el alumno, el profesorado y la familia. Le corresponde así mismo la coordinación del equipo docente en el desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Cada profesor podrá ser tutor de un mínimo de 10 y un máximo de 15 alumnos, a cuya atención dedicará una hora semanal que tendrá la consideración de lectiva.
6. Los padres o tutores deberán participar y apoyar, en su caso, la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción y colaborar en las medidas que adopte el centro para facilitar su progreso educativo (Art.12).

Esta declaración de principios pretende hacer del tránsito a la Universidad un proceso fácil para el alumnado, y la presente como un reto para la propia institución. Por eso, uno de los grandes núcleos de trabajo que se llevan a cabo en los centros es *enseñar a decidirse*. Aquí se incluye la toma de decisiones y el asesoramiento académico y profesional. De este modo las acciones y actividades orientadoras realizadas con el alumnado durante esta etapa están dirigidas al desarrollo de las competencias relacionadas con la capacidad y habilidad en la *toma de decisiones*. Especialmente, en Bachillerato, se refleja la importancia de la tutoría y orientación por el amplio abanico académico y laboral que se muestra al alumnado una vez finalizada esta etapa, así como refleja el siguiente gráfico:



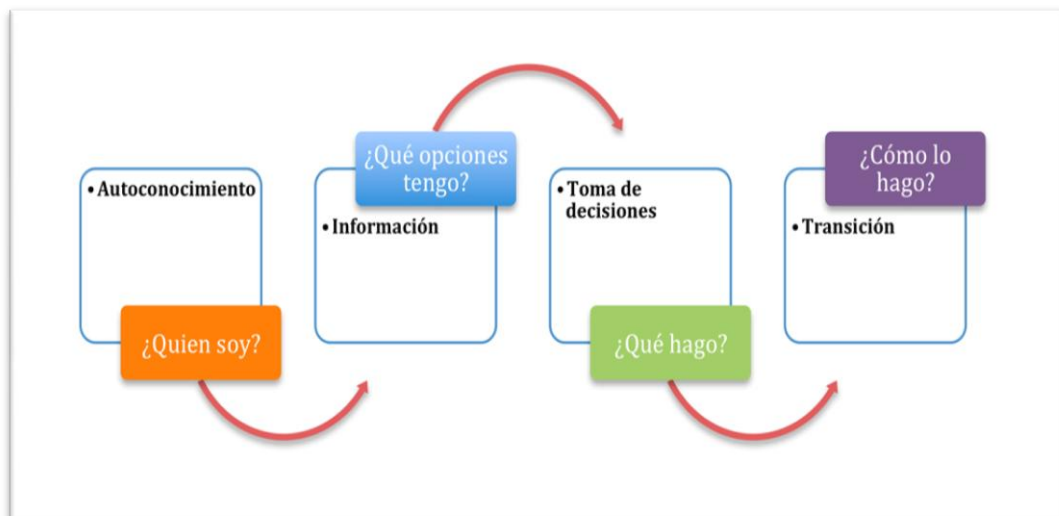
**Figura 2.3.** Itinerario profesional y laboral finalizado la ESO.

Fuente: Elaboración propia

Para Sobrado y Cortés (2009, p. 207), la orientación académico-profesional “debe de estar ligada al contexto socioeconómico y cultural de referencia y vinculada con el núcleo de experiencias vitales de las personas”.

Además el principio de desarrollo de la orientación según Fernández Rey (2009, p.205) intenta que se integren saberes, deseos, intereses, competencias, valores, etc. y los diversos procesos de desarrollo como el intelectual, social, emocional, etc.

En la búsqueda de estos beneficios, la orientación profesional alcanza su sentido al trabajar con el alumnado: (i) el conocimiento de sí mismo y las capacidades personales; (ii) conocer las oportunidades que se abren a su alrededor; (iii) aprender para la toma de decisiones, (iv) y cómo transitar hacia la elección elegida.



**Figura 2.4.** Orientación vocacional-profesional

Fuente: Elaboración propia

- *Autoconocimiento*: consiste en las propias opiniones que se tienen sobre uno mismo, es decir, son la representación más perfecta del ego según Rodríguez Moreno (2003, p.50) “Autores como Super, Healey, Holland, Tiederman, Ohara y Osipov, entre los más significativos, han pretendido demostrar la correlación positiva entre el autoconcepto personal y el autoconcepto en términos vocacionales o profesionales”. En este sentido, la elección vocacional va a depender de cuestiones como ¿quién soy?, ¿qué soy?, ¿cómo soy? ...

Es labor de la orientación procurar las herramientas necesarias para que el alumnado llegue a este autoconocimiento, aprenda sobre sí mismo y sobre cómo alcanzar su madurez. En los centros se vienen utilizando técnicas como las narraciones de vida, escalas de evaluación, entrevistas, etc. para la construcción del autoconocimiento del alumnado. Rodríguez Moreno (2003, p. 15) propone “el desarrollo de la propia identidad a través de la orientación, destacando: la confianza en sí mismo, la autonomía y el sentidos de la iniciativa”.

- *Conocer las oportunidades y la información*: se basa en proporcionar al alumnado información referente a los aspectos fundamentales sobre los que debe de realizar su elección (estudios, profesiones, mercado de trabajo, becas, itinerarios, etc.). Esta parte del proceso de orientación va a depender de preguntas como ¿qué hay?, ¿a qué puedo optar? ...

Desde la orientación, este conocimiento del contexto del alumnado está cubierto por recursos (páginas webs, blog, visitas a universidades, etc., jornadas de puertas abiertas y otras actividades).

- *El proceso de toma de decisiones*: se basa en considerar todos los factores que permiten afrontar la toma de decisiones con garantía de éxito (Sobrado y Cortés, 2009). Al tratarse de un proceso reflexivo, siempre en constante revisión, tanto las

aptitudes como los intereses y rasgos personales están en confrontación con las posibles opciones. Se caracteriza por cuestiones como ¿qué elijo?, ¿qué hago? ...

Existen numerosos programas que trabajan la toma de decisiones, a diferencia de otros más centrados en la inserción socio-laboral. Es interesante mencionar cómo esta parte de la elección de la carrera está fuertemente influenciada por padres, familiares, amigos y personas relevantes del entorno del alumnado, así como las notas de corte y los números clausus de las carreras universitarias.

- (i) *Tránsito hacia la opción elegida*: trata de ayudar al alumnado para afrontar con éxito la opción elegida: laboral o académica. Esta orientación es la que mayormente demanda el alumnado que accede a la Universidad y sobre la que en los últimos años están proliferando múltiples estudios. Para su desarrollo se exige mayor conexión entre las dos etapas.
- (ii) Por tanto, la labor del orientador es intentar la madurez vocacional o profesional en el alumnado pre-universitario, procurando establecer las experiencias necesarias para conseguirla.

Vélaz de Medrano (2011) plantea, además de estos contenidos básicos, la necesidad de incorporar nuevos contenidos a la orientación académica y profesional. Esta autora constata que el desarrollo, la inclusión personal, económica y social en la economía y la sociedad del conocimiento, dependen de la capacidad de las personas y de las organizaciones para:

- Conocer las propias posibilidades y limitaciones, identificar lo que podemos hacer solos y lo que sólo podemos hacer con ayuda de otros, desarrollando la autoestima y la sensación de autoeficacia.
- Comprender el entorno en el que se vive y las reglas que lo regulan.
- Aplicar el conocimiento que ya se posee a las opciones y a los proyectos, y saber cómo obtener e conocimiento que se precisa para avanzar o cambiar. Utilizar lo que ya se sabe para saber más. Tener inventiva, ingenio y capacidad de desear, planificar y emprender proyectos, con voluntad y responsabilidad.
- Relacionarse con empatía, conectando con los deseos y demandas de los demás, y respondiendo con asertividad, de manera adecuada a la situación, pero sin perder nunca de vista la iniciativa personal, los propios objetivos y valores.
- Adaptarse de manera constructiva, desarrollando nuevas habilidades según exigencias, los cambios de situación (personal, social y profesional) y los problemas, que en último término permitan cambiar de empleo o de sector productivo.
- Identificar y salvar las barreras personales y del entorno que impiden el acceso al aprendizaje y a la comunicación.
- Considerar los errores como oportunidades para mejorar.
- Trabajar en equipo y en red, y desarrollar un capital social de redes y relaciones que ofrezcan ayuda, afecto, aprendizaje, oportunidades. (p.136)

### 3.2. El proceso de toma de decisiones y elección de la carrera

En los últimos años, ha aumentado el número de trabajos sobre cómo ha de construirse la labor orientadora, sus recursos y soportes para cubrir las necesidades de información del alumnado pre-universitario (Álvarez Hernández, 2001; Amir y Gati y Keiman, 2008; Bethencourt y Cabrera, 2011; Brigg, Clark y Hall, 2012; Clark, 2011; Hodgson y Spours, 2010; Santana Vega, García y Cruz, 2010).

La toma de decisiones está básicamente centrada en la elección de los estudios universitarios, luego ésta debe formar parte de un proceso que comience en etapas anteriores al momento de la elección de la carrera. El motivo está más que justificado, pues el alumnado se encuentra al final de una etapa y/o ante el reto y preparación para la siguiente, la Universidad y/o el inicio de la vida laboral.

Sánchez García (2001, p. 43) pone de manifiesto cómo el estudiante “al elegir sus estudios superiores, a lo que se enfrenta de alguna manera es a la definición de un proyecto de vida”. Es por tanto evidente la importancia de estas decisiones para la repercusión futura en su proyecto profesional, y en las pérdidas de esfuerzo, tiempo y coste económico que podrían producirse, no sólo familiar, sino para la propia institución por no realizarla de manera adecuada.

Así, el alumnado necesita analizar la relación entre sus capacidades personales e intereses profesionales o vocacionales, “indicadores de la conducta vocacional caracterizados por una tendencia relativamente estable en el sujeto, de atracción o rechazo hacia determinados campos profesionales o áreas vocacionales” (Blasco, Pérez Boullosa y Fossati, 2003, p. 25).

Para realizar esta toma de decisiones, al coexistir en una persona intereses de muy diversa índole, sólo es posible establecer perfiles orientativos al valorar los gustos y aficiones personales en su conjunto. De ahí, surge el concepto de *patrón vocacional*. La presencia de los diferentes patrones vocacionales en el sujeto dificulta la toma de decisiones. Por consiguiente, además de los recursos y herramientas propuestos por tutores, orientadores y departamentos de orientación se requiere, por parte del sujeto, según Rodríguez Moreno (2003, p. 25) “una adecuada madurez vocacional, en la que se le debe entrenar y procurar su evolución a través la confianza en sí mismo, la autonomía y sentido de la iniciativa”.

De igual forma, los estudios de Santana Vega y Feliciano (2009); Tejedor y García-Valcárcel (2007) apuestan por la relación existente entre la elección de la carrera y su influencia en el bajo rendimiento de los estudios universitarios. Según el estudio realizado en la Universidad de Salamanca por Tejedor y García-Valcárcel (2007, p. 456), “no cursar la carrera elegida como primera opción, puede incidir en el bajo rendimiento académico”. Por otro lado, pone de manifiesto como (Ibid., p. 464) “la falta de orientación previa para elegir los estudios” es otra de las causas que puede motivar el bajo rendimiento y desmotivación hacia los estudios universitarios. La labor orientadora desarrollada durante Bachillerato o durante el Ciclo Formativo para la **toma de decisiones** es, por tanto, un factor decisivo en la motivación y satisfacción por los estudios realizados que a posteriori les permitirán construir su proyecto de vida, a corto y medio plazo, en una sociedad cambiante como la actual.

En la actualidad, son numerosos los programas y servicios que se prestan en los centros, a través de los departamentos de orientación y del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), para dar información y ofertar recursos al alumnado pre-universitario; pero, ¿en qué dirección se debe de orientar al alumnado?, ¿hacia las demandas de empleo de la sociedad?, ¿hacia sus capacidades y autorrealización personal? o ¿sólo prestar información y que el alumno realice por sí mismo su elección? Para Santana-Vega y Feliciano (2009, p. 344), la actual toma de decisiones:

(...) adolece de falta de rigor de una adecuada evaluación de las posibilidades reales de cada alumno. De ahí la necesidad de que en las unidades didácticas de las tutoría sea posible analizar cuestiones de mayor calado tales como el sentido de la formación en el Bachillerato y en la Universidad, las competencias requeridas al nuevo Espacio europeo de Educación Superior, además de otros asuntos tratados tradicionalmente en las mismas.

Se concluye que la toma de decisiones y elección de la carrera, a través de la tutoría, debe de estar guiada por temas como: la orientación hacia la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), la búsqueda de información de carreras universitarias, trámites burocráticos, notas de corte, autoconocimiento de sí mismo y capacidades personales; en simbiosis con las demandas laborales de la sociedad actual. Como señala Santana Vega y Feliciano (2009, p. 325) “ha de buscar dos cualidades: a) Ser significativa y ligada al contexto socioeconómico y cultural de referencia. b) Ser relevante, y ligada al núcleo de experiencias vitales de las personas”

Este proceso orientador debe servirse de diferentes fuentes (las aportaciones de profesionales externos a la institución pueden dar un visión más actualizada del mercado laboral y los puestos de desempeño de las posibles titulaciones a cursar por el alumnado) para ayudar al alumnado a seleccionar, discrepar, analizar y decidir teniendo en cuenta los conocimientos de sí mismo, su autoconcepto y la información académica y profesional del mundo laboral para el que elegirá la carrera. Su consecución le va a permitir la satisfacción personal de una autorrealización como ciudadano dentro de un mercado laboral cambiante y dúctil en el que hay que reinventarse, ser camaleónico y adaptarse a las demandas sociales, culturales y políticas de la realidad actual.

Las acciones orientadores realizadas por el tutor se recogen en el Art. 91 de la LOE:

- 1) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- 2) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración con el Departamento de Orientación.
- 3) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- 4) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como su cooperación en el mismo.

Según el proyecto de ley presentado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la LOMCE no establece modificaciones sustantivas sobre las acciones orientadoras realizadas por el tutor.



## 4. Conclusión y posicionamiento

En el apartado anterior se explican algunas de las causas que según los diferentes modelos teóricos influyen en el abandono de los estudios universitarios (estrategias de aprendizaje, incongruente elección para los estudios universitarios, baja autoestima y niveles de optimismo, falta de apoyo familiar, estructura del sistema, números clausus, plan de estudios, etc.), poniendo de relieve que existe la posibilidad de ayudar a prevenir este fenómeno desde un adecuado sistema de orientación.

Y puesto que este estudio se focaliza en el alumnado que comienza la Universidad y abandona, en este capítulo se ha considerado importante describir cómo está organizada la orientación para el alumnado pre-universitario. Por este motivo, se expone cómo está establecida y ordenada en nuestro país en los niveles educativos obligatorios, subrayando la intervención en tres niveles: aula, centro y zona o sector. Niveles que se establecieron con la LOGSE (1990) y que la actual Ley de educación sigue manteniendo.

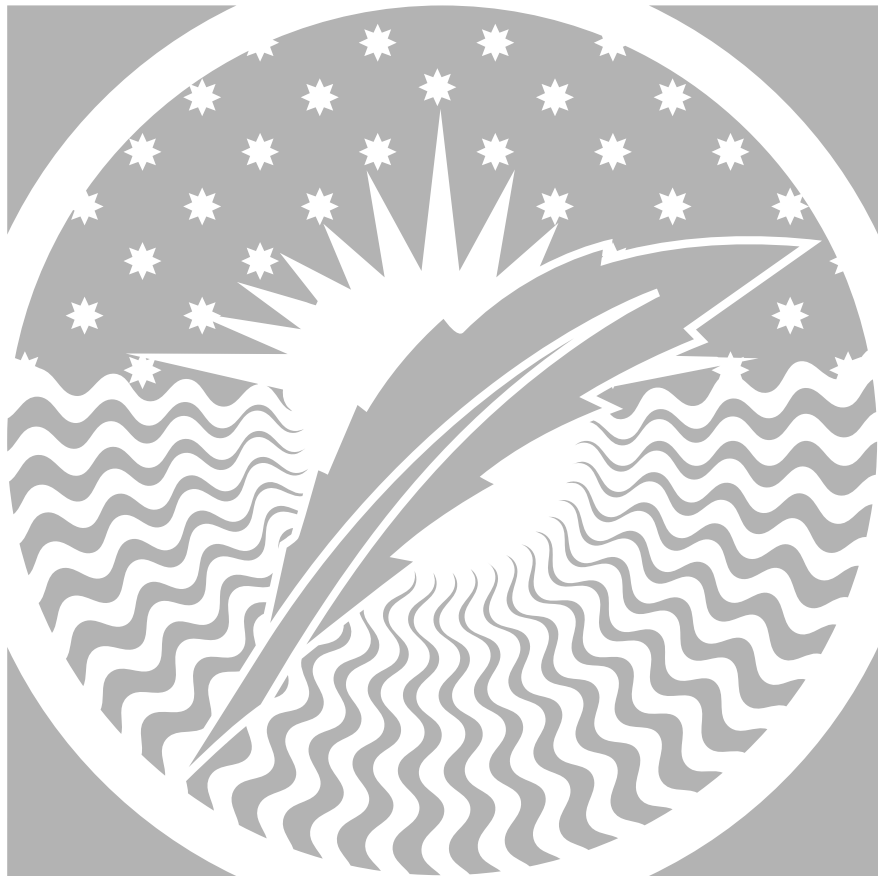
De la normativa que organiza estos niveles se refleja que la intervención depende de la visión del centro y del equipo del departamento de orientación. Porque las funciones que debe desempeñar el orientador en el centro en muchas ocasiones, quedan supeditadas a las decisiones de la dirección del centro, más que a la propia visión del orientador debido a la falta de legislación en sus funciones. Además, por ejemplo, la ausencia de una ratio estudiantes por orientador y la sobrecarga de funciones colaterales a la atención individualizada del alumnado y actividades propias de la orientación como son: la impartición de clases, la participación en Proyectos Integrados en los centros, la participación en otras actividades del Plan de Centro, la participación en guardias, horas de coordinación, etc., provoca que en muchas ocasiones los ámbitos de intervención de la orientación queden diluidos entre las demás actividades que ocupan la labor orientadora. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de establecer y delimitar las funciones y competencias del orientador para optimizar la orientación en este nivel. También implica la coordinación con los servicios de orientación del sistema universitario y las distintas actividades que en este contexto se realizan, (se aborda en el capítulo siguiente) para reforzar los procesos de toma de decisiones y de transición entre las dos etapas, al considerar que se trata de un momento de especial importancia en el proceso de formación del estudiante. Esta colaboración y coordinación facilita la posibilidad de eliminar barreras importantes del alumnado que llega a la Universidad.

Además, en este apartado, otra cuestión que se ha desarrollado, ha sido cómo la evolución del concepto de orientación educativa ha pasado de entenderse como una actividad puntual y proactiva a entenderse como un proceso continuado a lo largo de la vida. Y dónde orientación y tutoría han pasado a concebirse como un recurso al servicio de la calidad de la enseñanza por responder a sus necesidades y un vehículo que ayudará al estudiante a desarrollar las competencias necesarias para su incorporación en el mundo laboral.



# CAPÍTULO III

## LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA TUTORÍA





# CAPÍTULO III

## LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA TUTORÍA

La heterogeneidad del alumnado que frecuenta las universidades y no finaliza sus estudios, bien por sus situaciones personales, bien por sus preferencias y expectativas respecto a la carrera elegida, o bien por su nivel de madurez, unido a la diversidad formativa del sistema universitario, ponen en auge la necesidad de orientar al alumnado universitario a través de los diferentes servicios y estructuras existentes, especialmente durante el primer año académico.

Por este motivo, el siguiente capítulo inicia con (i) el acercamiento al concepto de tutoría; continua con (ii) el análisis de cómo es la situación de la orientación universitaria y los servicios existentes. De estos servicios (iii) se expone con mayor profundidad la tutoría y los modelos tutoriales llevados a cabo en el contexto universitario. El capítulo finaliza con (iv) una conclusión y posicionamiento respecto a la orientación y tutoría como medida de prevención del abandono universitario.

### 1. Concepto de Tutoría

A lo largo de este apartado se realiza una descripción del concepto de tutoría dentro del EEES, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de ésta como proceso

clave y elemento fundamental en la función docente. Seguidamente, se reflexiona sobre las distintas limitaciones encontradas en el desarrollo de su práctica. El apartado continúa con la descripción del nuevo perfil del tutor que demanda un modelo pedagógico universitario que debe desarrollar una docencia más centrada en el estudiante y su aprendizaje. Este modo de entender la formación universitaria, ha puesto de relieve la importancia de elementos fundamentales, tales como los objetivos, así como la importancia de los ámbitos de intervención con los que finaliza este apartado.

## 1.1. La Tutoría según el Espacio Europeo de Educación Superior

Para contextualizar la tutoría en la Universidad es necesario hacer mención a los cambios sugeridos a lo largo de estos últimos años mediante sucesivas Declaraciones (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Leuven, 2009; Budapest-Viena, 2010 y Bucarest, 2012) posteriores al Consejo de Europa (1997) celebrado para la elaboración del proceso de convergencia de Europea en materia de Educación Superior, con una estructura y proyecto común impulsado hacia la transformación de la sociedad del conocimiento, y la cohesión social. Las diferentes reuniones y conferencias en las que se forja este proyecto han establecido líneas y ejes estratégicos a medio y largo plazo dentro del marco denominado *Espacio Europeo de Educación Superior*.

Los nexos de unión entre el desarrollo del denominado Plan Bolonia y la tutoría siguiendo a Pérez Cusó (2013) podrían ser los siguientes:

**Tabla 3.1.** Nexos de unión entre el Proceso de Bolonia y la tutoría

CONFERENCIAS	OBJETIVOS
Declaración de Bolonia (1999)	En esta declaración se asume el compromiso de trabajar en la siguiente década una serie de objetivos principales de carácter estructural a lo largo de la siguiente década.
Comunicado de Praga (2001): Hacia el Área de Educación Superior	Se reconoce la importancia de que la opinión de los estudiantes forme parte del Proceso de Bolonia, con lo que se incorpora a la European Student's Union (ESU), como uno de los miembros del Grupo de Seguimiento.
Comunicado de Berlín (2003): Educación Superior Europea	Se establecen tres prioridades en la construcción del EEES: el establecimiento de sistemas de garantía y aseguramiento de la calidad; la implantación de los dos ciclos en los estudios universitarios; y el reconocimiento común de las titulaciones de los estudiantes del EEES.
Comunicado de Bergen (2005): El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas.	Se erige el compromiso para que la educación superior sea accesible a todas las personas independientemente de su origen social y/o económico y también se reafirma el compromiso por la movilidad. Por consiguiente es necesario ofrecer apoyo a los estudiantes que lo precisen tanto en el plano económico como desde la orientación y asesoramiento para potenciar la movilidad.

Comunicado de Londres (2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos en un mundo globalizado	Se reconoce la importancia de la enseñanza universitaria en la cohesión social, así como en la reducción de desigualdades mediante: la prestación de servicios de apoyo; la flexibilización tanto en el acceso como en los propios estudios universitarios y la potenciación de la participación.
Comunicado de Lovaina (2009): El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década	Esta declaración de intenciones continúa fortaleciendo el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Matizando la importancia de la ampliación de la participación en la educación superior de todos los ciudadanos y haciendo especial mención a la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades para la realización de estudios.
Declaración de Viena-Budapest (2010) sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior	Se reconocen los avances importantes que ha supuesto el proceso de convergencia, y se menciona la especial importancia que tiene seguir trabajando con aquellos grupos menos favorecidos para lograr alcanzar una mayor igualdad de oportunidades.
Comunicado de Bucarest (2012). Explotando nuestro potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior	Se exploran estas dificultades que lleva aparejada la crisis económica. Se afirma que la Educación Superior es uno de los pilares de la solución a los problemas. También se establece tres nuevas líneas de trabajo ligadas a la tutoría: proveer una Educación Superior de calidad para todos; potenciar la empleabilidad de los graduados universitarios; y ampliar la movilidad como medio para un mejor aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar la tutoría se establece como herramienta y vehículo para fomentar el proceso de aprendizaje del alumnado y para el desarrollo de competencias que van más allá de los conocimientos propios de la asignatura.

Por otra parte, además de los diferentes Comunicados resultado de las reuniones ministeriales anteriormente citadas se debe hacer mención a las aportaciones realizadas por la Asociación de la Universidad Europea (EUA)<sup>1</sup>. Algunos de los documentos más importantes que también se vinculan con la necesidad del desarrollo de la tutoría son los siguientes:

**Tabla 3.2.** Nexos de unión entre Declaraciones y tutoría

DECLARACIONES	OBJETIVOS
Mensaje de Salamanca (2001): Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. (cusó)	Objetivos: definir una enseñanza e investigación superior europea; actualizar los currícula de la enseñanza superior; potenciar la investigación en el seno de la educación superior; aprobar sistemas de garantía de la calidad y aceptación mutua de las instituciones; asegurar la compatibilidad de

<sup>1</sup> Reúne tanto a las instituciones de Educación Superior europeas como a las conferencias nacionales de rectores y a algunas asociaciones de universidades, siendo la principal voz de las universidades europeas

	instituciones, contenidos y titulaciones; potenciar la movilidad y la empleabilidad de los titulados; apoyar a las instituciones que más esfuerzos deban realizar para adaptarse al EEES; conseguir un sistema de educación superior atractivo a nivel nacional, europeo e internacional; y defender la educación superior como servicio público esencial.
Declaración de Graz (2003): Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá.	Afirma que los estudiantes son uno de los elementos esenciales de la comunidad universitaria y que el Proceso de Bolonia debe introducir vías de aprendizaje flexible e individualizado
Declaración de Glasgow (2005): Universidades fuertes para una Europa fuerte.	Se muestra el compromiso por metodologías innovadoras; contenidos en las titulaciones acordes con las exigencias del mundo laboral y con la formación permanente.
Declaración de Lisboa (2007): Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común.	Se buscan medidas para centrar el aprendizaje en el estudiante y la tutoría se convierte en el eje fundamental. Se reconoce en el sistema de créditos del alumnado por lo que la tutoría está ligada a la guía del alumnado en su aprendizaje. Se fomenta la igualdad de oportunidades y se presta por tanto, importancia a los servicios de apoyo. Se busca la conexión entre la Universidad y el mundo laboral.

Fuente: Elaboración propia

Como se refleja, la tutoría es la herramienta que sirve para individualizar el aprendizaje y formar en competencias que permitan la incorporación en el mundo laboral.

En tercer lugar la EUA<sup>2</sup>, según Pérez Cusó (2013), realiza un análisis en 2008 desde el punto de vista crítico de los estudiantes y pone de manifiesto que “los estudiantes son, si cabe, mucho más explícitos a la hora de demandar y subrayar la necesidad de una adecuada orientación y tutorización a los estudiantes, que las propias universidades o los responsables ministeriales en sus declaraciones o comunicados” (Ibíd., p. 129).

En la lucha y trabajo para alcanzar las líneas y ejes que inicialmente se establecieron con el Proceso de Bolonia, es también necesario señalar el Informe *Universidad 2000* (Bricall, 2000) presentado tras la firma de la *Declaración de Bolonia* (1999), donde se propone que la información y el asesoramiento se empleen conjuntamente. Su objetivo es reforzar la transparencia de las diferentes ofertas de cursos/programas para conocer mejor

<sup>2</sup> La Asociación Europea de Estudiantes se define a sí misma como una organización que agrupa a 49 asociaciones nacionales de estudiantes de 38 países que en conjunto representan a un total de 11 millones de estudiantes. Esta asociación, entiende que el Espacio Europeo de Educación Superior debería; promover una educación de calidad centrada en el estudiante; facilitar la justicia social, la equidad en la participación y en la movilidad y potenciar sociedades e instituciones de educación superior democráticas que promuevan una ciudadanía activa y crítica. (Pérez Cusó 2013, p. 128)



las salidas profesionales, las demandas de empleo como procedimiento para garantizar la propia supervisión del sistema y el asesoramiento a los estudiantes; esto supone un punto de enlace entre el alumnado y la sociedad.

Este asesoramiento se debe realizar antes del ingreso en la Universidad y durante el trascurso formativo en esta institución para preparar al estudiante en el desarrollo de las habilidades educativas requeridas en el Grado elegido, y también, asesorarlo en la planificación de estudios, desenvolvimiento formativo y salidas profesionales. Por consiguiente, se considera la figura del profesor-tutor esencial en la colaboración con el resto de servicios y agentes especializados de la propia Universidad. Según el informe Bricall (2000, p. 191):

(...) una parte del profesorado (o una parte del tiempo que él mismo destina a actividades docentes) deberá asignarse a tareas de asesoramiento de los estudiantes, en necesaria cooperación con técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones. Las instituciones de enseñanza superior deberán establecer esta clase de servicios como una parte central de sus prestaciones.

Según las recomendaciones de la Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad [ENQA]<sup>3</sup> (2005), la tutoría y orientación universitaria pasan a convertirse en una temática clave y a ser un elemento de calidad educativa. De este modo, la tutoría debe ir más allá de la transmisión de informaciones, de la ayuda en trámites, de la resolución de dudas académicas, etc., y para ello, ha de contar con la figura del tutor y su acción coordinada dentro de un plan de acción y pasar de ser una acción meramente informativa a ser una acción personalizada.

A pesar de que no todas las universidades han percibido las demandas y beneficios de la tutoría de la misma manera todas han evidenciado que el alumnado requiere de orientación y que ésta “debe ser diferenciada según en el momento en el que se encuentran en relación a sus estudios universitarios” (Gairín, Quinquer, Franch, Feixas y Guillamon, 2004a, p. 22). Además, no solo debe depender del momento, también, debe cubrir diferentes ámbitos de intervención como afirman García Nieto et al. (2005, p. 191) “actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminada al desarrollo integral - intelectual, profesional y humano- de los estudiantes universitarios”. Además, se pueden

---

<sup>3</sup> Disemina información, experiencias y buenas prácticas en el campo de la garantía de calidad en la educación superior a agencias de garantía de calidad europeas, administraciones públicas e instituciones de educación superior.

La misión de ENQA es contribuir significativamente a la mejora de la calidad de la enseñanza superior europea y actuar como fuerza motriz principal para el desarrollo de la garantía de calidad en todos los países signatarios del proceso de Bolonia. Para alcanzar sus objetivos, ENQA disemina información sobre buenas prácticas de evaluación y garantía de calidad de la enseñanza superior a través de su web, conferencias, talleres, publicaciones y seminarios.

Hoy en día ENQA agrupa cerca de 50 agencias de evaluación y garantía de calidad europeas. ANECA forma parte de la asociación desde 2003, siendo miembro de pleno derecho desde 2007. Además, pertenece a su comité ejecutivo (Board) desde 2009. Fuente: <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Redes-internacionales/En-Europa/ENQA>

mencionar como elementos clave que necesitan la vinculación con la tutoría los que se recogen en la siguiente gráfica:



**Figura 3.1.** Elementos clave de la vinculación del Proceso de Bolonia y la tutoría

Fuente: Elaboración Propia

Al revisar la literatura se observa que son numerosos los autores que han definido la tutoría (Alañón, 2000; Arbitzu y Lobato 2005; Gairín et al., 2004b; Gallego y Riat, 2006; García Nieto et al., 2005; Lázaro, 2003; Mazzeschi y Bonucci, 2008; Rodríguez Moreno, 2002; por citar algunos). Así, en este compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, y según Arbitzu, Lobato y del Castillo (2005, pp. 8-9), la tutoría del EEES se trata de:

(...) un nuevo concepto en el que el objetivo de la enseñanza va más allá de los aspectos conceptuales de la disciplina...la tarea de enseñar en este nuevo contexto contempla nuevas dimensiones entre las que destacamos: el motivar al alumno, intentar que conozca y confíe en sus posibilidades, desarrollar un autoconcepto positivo, y todo ello determina la necesidad de orientación del alumno en su desarrollo personal, curricular y profesional.

En esta línea para Mazzeschi y Bonucci (2008, p. 62), “la tutoría tiene el objetivo de asistir al alumnado y convertirlo en una parte activa de su proceso formativo”.

García Antelo (2010, p. 88) recoge en una tabla numerosas definiciones aportadas por diferentes autores. Se ha considerado oportuno añadir algunas de las revisadas en la literatura actual.

**Tabla 3.2.** El concepto de tutoría según diversos autores

AUTOR	DEFINICIÓN
Sánchez (1976, citado en Rodríguez Moreno, 2002, p. 58)	<p>“Tutoría es la acción de ayuda al alumno -individualizada o en grupo- que el profesor puede ejercer además y en paralelo a su propia acción como docente”.</p> <p>“aquello que un profesor celoso de su labor puede hacer en el campo de la orientación en relación con el grupo de alumnos que le ha sido encomendado”.</p>
González (1978, citado en Rodríguez Moreno, 2002, p. 58)	<p>“El tutor constituye un elemento personal y funcional del proceso educativo con funciones de defensa, ayuda, preocupación, resolución de problemas de la clase, de mediación o representación. González defiende que “el tutor no se distingue del profesor”.</p>
Lázaro y Asensi (1989)	<p>Actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individualmente con los alumnos de un grupo-clase con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje.</p>
Echeverría (1997)	<p>La actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y labores en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global.</p>
Gallego (1997)	<p>"un proceso orientador en el cual el profesor-tutor y el alumno se encuentran en un espacio común para, de mutuo acuerdo, con un marco teórico referencial y una planificación previa, el primero ayude al segundo en aspectos académicos y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo que conduzca a la posibilidad de que el estudiante pueda diseñar y desarrollar su plan de carrera".</p>
Tirado (1997)	<p>La actividad pedagógica que lleva a la práctica el equipo docente de un mismo grupo con la intención de que el proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje se ajuste, al máximo, a las características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.</p>
Alañón (2000)	<p>“Tutoría es aquella acción formativa y orientadora que el profesor ejerce con sus alumnos, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas”.</p>
Rodríguez Moreno (2002, p. 64)	<p>“El sistema tutorial sería todo aquel abanico de actividades y estrategias orientadoras, a nivel individual y a nivel grupal, que despliega el profesor/tutor con el alumnado”.</p>

Lázaro (2002)	El tutor es un profesor que atiende personalmente a los alumnos en sus problemas científicos y académicos (de inserción en la comunidad universitaria, por ejemplo), atendiendo a sus problemas de desarrollo personal y profesional (...)
Hernández de la Torre (2002)	“...orientar, guiar, informar al alumno considerado individualmente, en su formación intelectual, personal y social, de forma personalizada para que éste aprenda a aprender y a insertarse en su futura profesión y en la sociedad”
Lázaro (2003)	“profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje”
Ferrer (2003)	“una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal”.
Gairín y cols. (2004)	“un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida”.
Gil Flores y cols. (2004)	“la acción tutorial forma parte de la propia función docente del profesorado universitario y es el nivel de concreción de la orientación que puede estar más cercano al alumnado. Es por tanto la acción orientadora que realiza el profesorado con el alumnado y está vinculada a su actividad docente”.
Rodríguez Espinar (2004)	La tutoría universitaria se entiende como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores como una actividad docente más, si bien con el apoyo, coordinación y recursos Técnicos facilitados por el profesorado especializado o personal técnico.
Villar & Alegre (2004)	El profesor como tutor será un acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un facilitador del logro de capacidades, será quien estimule y proponga aprendizajes autónomos, mientras que asesorará en la selección de materiales y fuentes, organizará situaciones de aprendizajes, etc.
García Nieto y cols. (2005 <sup>a</sup> )	“aquel que tiene especialmente encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”.

Solá y Moreno (2005)	“La tutoría ha de considerarse dentro del campo de responsabilidad que el profesor ha de tener para con los estudiantes, con la finalidad de contribuir a su formación integral y no meramente académica”.
Coriat y Sanz (2005)	Mediante la tutoría el profesor facilita al estudiante una ayuda, basada en una relación personalizada, para conseguir sus objetivos académicos, profesionales y personales a través del uso de la totalidad de recursos institucionales y comunitarios.
Gallego (2006)	“Tutoría o acción tutorial es el proceso orientador en que se hallan comprometidos tanto el profesor como el estudiante, con el objetivo de que el primero ayude al segundo (durante el período de formación universitaria) a planificar su desarrollo personal y profesional”.
Pérez Boullosa (2006)	“una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes”.
González Maura (2006)	“Una actividad y una función del profesor dirigida a potenciar la formación integral del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.
Álvarez Pérez y González Afonso (2008)	“La tutoría (...) se presenta como una estrategia con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de adaptación, de desarrollo y de formación”.
Martínez (2009)	Su principal baluarte reside en el cultivo de la relación profesor-alumno y por ende en la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Sanz (2009)	Es una acción docente de orientación realizada por profesores tutorías con la finalidad de participar en la formación integral del alumnado potenciando su desarrollo como persona y como estudiante y su proyección social y profesional mediante la realización de estímulos que favorecen la reflexión crítica, la autocomprensión, la autoestima, la adaptación social, recursos para el aprendizaje y la mejora del clima de aprendizaje.
González Jiménez et al. (2010)	Debe aspirar a que un número creciente de estudiantes reciba atención orientadora y asesoría permanente de un profesor con disponibilidad de tiempo y preparación adecuada con el fin de apoyar en la búsqueda de soluciones y, a la vez, incentivar sus inquietudes intelectuales, académicas, y profesionales. Ese docente además debe de ser responsable de ofrecer orientación personal, y dirigir al alumnado a las instancias en las que, quienes puedan ayudar a resolver sus problemas.

García, Troyano y Martínez (2010)	Su objetivo fundamental es la orientación de los estudiantes en el marco de los programas o planes de estudios en los que están matriculados. Por lo tanto, incluye actividades como el asesoramiento en los procesos de matrícula, la definición de los itinerarios curriculares de los estudiantes, y su posterior seguimiento y motivación.
Malbrán (2010)	La tutoría como servicio de apoyo al estudiante. Contribuye a acortar la brecha entre los estudiantes y los profesores, especialmente en las clases numerosas donde pueden brindar atención individual que algunos alumnos necesitan y merecen.
Rodríguez (2011)	Una prolongación de la acción docente y, al tiempo, como el elemento indispensable que debe dar coherencia a las acciones de orientación que se planifican en un centro.
Álvarez (2012)	Definimos la tutoría como una estrategia que integra un conjunto organizado y planificado de acciones formativas y orientadoras que se ofrecen al alumnado con la finalidad de generar y ampliar el marco de experiencias y oportunidades de aprendizaje, propiciando la adquisición de las competencias fundamentales vinculadas al perfil de la titulación, para facilitar que estructure a lo largo de los estudios su proyecto formativo, sintetizando y ordenando los aprendizajes que tendrán relevancia para su proyección profesional.
Aguaded y Monescillo (2013)	La tutoría debería abarcar no sólo el aspecto académico sino también el asesoramiento personal y profesional, por lo tanto no debe limitarse, como actualmente suele suceder, a resolver dudas y a dispensar asesoramiento para la realización de trabajos monográficos

Fuente: Elaboración Propia. Adaptado de García Antelo (2010, p. 88)

La definición dada por González Jiménez et al. (2010, pp. 211-212) resume la actual concepción de la tutoría en la Universidad:

(...) debe aspirar a que un número creciente de estudiantes reciba atención orientadora y asesoría permanente de un profesor con disponibilidad de tiempo y preparación adecuada con el fin de apoyar en la búsqueda de soluciones y, a la vez, incentivar sus inquietudes intelectuales, académicas, y profesionales. Ese docente además debe de ser responsable de ofrecer orientación personal, y dirigir al alumnado a las instancias en las que, quienes puedan ayudar a resolver sus problemas.

De esta revisión conceptual, una primera consideración a tener en cuenta según las definiciones ofrecidas y coincidiendo con Álvarez y González (2008) es la relación existente entre docencia y tutoría. En este sentido, para autores como Alañón (2000) la tutoría es paralela a la docencia, para otros autores como González Jiménez et al. (2010); García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez (2004) y Rodríguez Espinar (2004) es intrínseca a la función docente. También, existen diferencias en cuanto a los ámbitos de

intervención, así mientras que para Sancho (2002) se centra en aspectos académicos y formativos, para Gallego y Riat (2006) se abarca el aspecto personal y profesional.

Los diferentes autores coinciden en definir la tutoría como una parte de la docencia, donde alumnado y profesorado trabajan de manera individualizada con el objetivo de resolver las dificultades de éste a lo largo de su proceso formativo, sin olvidar el asesoramiento personal, social y profesional que éste necesita para su óptima incorporación a la sociedad actual.

## 1.2. El Plan de Acción tutorial

En los últimos años el desarrollo de Planes de Acción Tutorial está cobrando fuerza en las universidades, con diferentes características y funciones. Estos planes son entendidos como un sistema de información, de orientación y de seguimiento académico de los estudiantes mediante la asignación de un profesor-tutor. Su implementación puede ser:

- General por la propia Universidad. Ejemplo de ello, son la Universidad de Cádiz desde el curso 2005/2006; la Universidad de Burgos desde el curso 2009/2010; la Universidad de León desde el curso 2010/2011 o la Universidad Jaume I.
- Existe, también, la posibilidad de que su implementación se deba a la iniciativa de algunas de sus facultades o escuelas como la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla 2004/2005; Escuela de Relaciones Laborales de Oviedo, 2005/2006; Facultad de Ciencias del deporte de Huesca 2009/2010.
- Además, el Plan de Acción Tutorial puede ser puesto en práctica de manera individual por parte de un Grado de determinada Facultad. Así sucede en el Grado de Derecho de la Universidad de Lleida, 2003/2004; Grado de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada 2010/2011.

La puesta en marcha de los del Plan de Acción Tutorial permite que la tutoría no se convierta en una mera acción puntual, sino que quede enmarcada dentro de un programa dinámico, colaborativo, intencional, etc. En este sentido Sanz Oro (2009, p. 84) entiende que la tutoría “debe responder a unos criterios de sistematización, planificación y coherencia, para que todos los estamentos implicados sepan en todo momento de dónde parte, qué se está haciendo y a qué responden sus acciones”. Por tanto, una manera de recoger cada una de estas acciones en un solo documento es el Plan de Acción Tutorial.

Como afirma Delgado Sánchez (2009) se trata de un instrumento que organiza las acciones orientadoras fundamentales de la tutoría para un grupo concreto de estudiantes en un contexto determinado. El Plan de Acción Tutorial, además de estar conectado con el resto de servicios de orientación debería contemplar una serie de características y elementos como son: “una evaluación previa de necesidades, tanto de la institución como de los estudiantes; explicitación del propósito general y objetivos que se pretenden alcanzar con el Plan; enumeración y planificación de las acciones a desarrollar, modalidades de realización; recursos personales y materiales; y evaluación”. (Sobrado Fernández, 2008, citado en Pérez Cusó, 2013, p. 99.).

### 1.3. Limitaciones de la puesta en marcha de la tutoría universitaria

La puesta en práctica de la tutoría en las distintas universidades supone la necesidad de actualización docente en temas de formación para su desarrollo, y la generación de actividades de asesoramiento y acompañamiento para el alumnado. En esta línea, para autores como Gairín et al. (2004b, p. 67):

La consecución del cambio de perspectiva didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje que exige la convergencia europea, debería acompañarse de un cambio de perspectiva en el proceso tutorial, logrando que ambos procesos se integren en una misma práctica y en relación a las necesidades de aprendizaje del estudiante.

Este cambio de perspectiva va acompañado de un conjunto de limitaciones o barreras que ocasionalmente pueden dificultar su desarrollo. Álvarez González (2008, p. 85) mantiene que “el profesorado debe asumir la función tutorial como parte de la función docente investigadora; es decir, a través de una acción integrada en el proceso educativo, como elemento aglutinador y de ayuda en el proceso formativo del estudiante”.

A continuación se exponen las limitaciones encontradas en la práctica y desarrollo de la acción tutorial de este nuevo modelo educativo según la literatura revisada a lo largo de este capítulo.

#### ***Respecto a la formación de los tutores:***

Según Chiva y Ramos (2007, p.186), el tutor necesita “mayor formación específica respecto al tema de las tutorías. Se demandan cursos-teórico-prácticos donde puedan adquirir los aprendizajes requeridos para el desempeño de su labor como tutores”. También en esta línea, para Álvarez y González (2008, p. 66) existe una “falta de formación especializada para desarrollar con efectividad la acción tutorial”. Análoga es la afirmación de García Nieto (2008, p. 44) “la diversidad de los estudiantes, que son diferentes en aptitudes, intereses, procedencia cultural y socioeconómica... y de las necesidades que plantean, tan plurales que entrar en ellas supone algunos conocimientos específicos, además de tacto y competencia profesional”.

En consecuencia debido a la proliferación de un alumnado tan diverso en las universidades con intereses y necesidades tan dispares, (Ibíd., p. 44), “el profesorado debe reunir unas condiciones y cualidades específicas muy peculiares y ha de mostrar determinadas actitudes, como aprender y desarrollar técnicas y metodologías concretas para llevar a cabo eficazmente su labor tutorial, en las que nadie le ha formado”. A esta necesidad de mejora en la formación tutorial del profesorado, se une la necesidad de



formación en el uso de las TIC, que para tal fin existen y pueden reducir la distancia entre el alumnado-tutor (Pantoja y Campoy, 2009).

### ***Respecto a la estructura y desarrollo de la tutoría:***

Álvarez Rojo et al. (2002, citado en Lobato, 2003, p. 160,) señala necesaria “la personalización del proceso enseñanza-aprendizaje con un acercamiento profesor-alumno, un aumento del contacto personal y una atención personalizada”. Otra de las limitaciones que encuentra el alumnado en la práctica de la tutoría es la señalada por Álvarez Pérez (2005, p. 285), “la falta de incumplimiento del horario de tutorías por parte del profesorado”. Esto podría incidir en la falta de visión del tutor como referente clave para favorecer el aprendizaje autónomo como señalan García Nieto et al. (2005) y Benito Cruz (2005). Y además, en el desconocimiento del verdadero sentido de la tutoría y sus ámbitos de intervención por parte de los estudiantes.

Álvarez y González (2005, p. 2) señalan cómo “la falta de materiales, de seguimiento y evaluación” también repercute en el desarrollo de la tutoría, así como también “la falta de objetivos y contenidos no contribuye al aprendizaje del alumnado” (Ibíd., p. 3). Asimismo, según Arbitzu et al. (2005, p. 163), el profesor no impulsa un modelo tutorial determinado, sino que el modelo tutorial que desempeña el profesorado viene definido por la propia demanda del alumnado centrada en la orientación de la asignatura, y en algo que, reconoce, no debería ser una clase particular.

Según Chiva y Ramos (2007, p.186), “el tutor no tiene claras las verdaderas funciones específicas”, pero sí que sabe cuáles son sus funciones no tutoriales. Se considera que esto puede repercutir en la falta de coordinación con otros servicios de la Universidad. También señalan la falta de coordinación entre tutores para poder realizar una evaluación de la acción tutorial y poder evitar errores. Es cierto que en la falta de coordinación y de seguimiento del alumnado puede influir el alto número de profesorado que comparte una misma asignatura y, también, la masificación de estudiantes en algunos grupos de clase.

Otra de las dificultades existentes es la mencionada por García Nieto (2008), con respecto a los aspectos curriculares y organizativos de la tutoría, quien coincidiendo con Gairín et al. (2004b, p. 74), pone de manifiesto la necesidad de que la tutoría “quede integrada en los planteamientos institucionales del centro como un compromiso para con el proceso de aprendizaje de los estudiantes”. Para Álvarez y González (2008) esto también incide en “una falta de participación en actividades tutoriales”.

No contemplar en los planes de ordenación docente de los centros universitarios el tiempo y dedicación que el profesor necesita para su labor tutorial, y se convierte en una labor sin incentivo ni reconocimiento. Así, lo manifiestan Domínguez, Medialdea y Cobos (2012), considerando la tutoría como un suplemento de su actividad, que no es remunerado y muy poco valorado en los modelos de acreditación y promoción actuales de las universidades, donde se tiene en cuenta la docencia e investigación, pero no los aspectos específicos de la tutoría.

Por consiguiente, el potencial de apoyo que puede prestar la tutoría al alumnado no está siendo aún suficientemente explotado en la Universidad. De este modo, la puesta en práctica de la acción tutorial en la Universidad, coincidiendo con García Nieto (2008, p.

25), se debe concebir como “una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada”. Y donde la evaluación se utilice como una rendición de cuentas y elemento clave para realizar propuestas de mejora. Pero para ello es necesario intentar solventar algunas de las limitaciones citadas con anterioridad y dotar a la tutoría de estructura, de planificación, de contenido y, a su vez, formar e informar al tutor sobre el nuevo rol que debe asumir dentro de su función docente.

**Tabla 3.3.** Limitaciones de la práctica de la tutoría universitaria en España

PRÁCTICA DE LA TUTORÍA	
LIMITACIONES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO Y ESTRUCTURA DE LA TUTORÍA	LIMITACIONES EN LA CALIDAD DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despersonalización del proceso de e/a y de la figura del tutor como referente.</li> <li>• Desconocimiento del sentido de la tutoría.</li> <li>• Falta de materiales, de seguimiento y de evaluación de la tutoría.</li> <li>• La falta de Institucionalización de la tutoría.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de formación especializada sobre acción tutorial en el profesorado.</li> <li>• Necesidad de mejora en el conocimiento y recursos TIC al servicio de la tutoría.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## 1.4. La figura del tutor y sus tareas

El ejercicio profesional de la tutoría en la Universidad supone un cambio de concepción de la función docente:

(...) más centrada en el aprendizaje del alumnado, mejora y adecuación de las metodologías de aprendizaje, optimización de los procesos de aprendizaje y potenciación de la acción tutorial como elemento dinamizador de la función docente (Álvarez González, 2008, p.75).

Con la intención de garantizar este proceso de acompañamiento al alumnado, se requiere de la adquisición, por parte del profesorado, de una serie de competencias y funciones relacionadas con el “quehacer” profesional (García y Troyano, 2009). Según González Jiménez et al. (2010, p.190), el nuevo perfil de profesor tutor que acompañará al alumnado que ingresa y permanece por unos años en el contexto educativo debe ser “guía del alumno en su proceso de aprendizaje, de su formación y desarrollo académico, personal y profesional a través de un adecuado sistema de tutoría en la Universidad”.

De la revisión bibliográfica de autores como Betegón, Fossas, Martínez y Ramos, (2009); Ezeiza Ramos (2007); Cano González (2008); Gairín, Feixas, Franch, Guillamon y Quinquer (2003); Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez, (2004); González Jiménez et al. (2010) y Sobrado y Cortés (2009), se han realizado dos categorías que diferencian el nuevo rol del tutor: (i) Acciones con los estudiantes. (ii) Acciones con la institución.

***(i) Acciones con los estudiantes:***

De acuerdo con Guerreiro Castro (2003, citado en García Nieto, 2008, p.31), el profesor pasa a actuar de “guía del alumnado” para facilitarles, el uso de recursos y herramientas que necesita para explotar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas. Por consiguiente, dentro de su labor está la de elaborar contenido para las tutorías. Según Gairín et al. (2003, p. 29) se trata de crear “propuestas de ejercicios y orientaciones para realizarlos, proponer una tarea, evaluar los resultados y sugerir propuestas de mejora de recuperación o ejercitación adicional”. Así, según Ezeiza Ramos (2007, p.149), el profesor dentro de su labor tutorial debe realizar “tareas de planificación, seguimiento, y evaluación”. Luego, tiene que recoger información del alumnado que está bajo su tutela de manera que pueda hacer un seguimiento de su proceso adaptativo y formativo en la institución. Por lo tanto, coincidiendo con Betegón et al. (2009), el tutor debe crear en el alumnado el deseo de solicitar ayuda, consejo y concienciarles de la importancia que tiene el contacto con el tutor para su formación.

Este cambio en la función del profesorado comporta también un cambio en el rol de los estudiantes. Estos tienen que pasar de ser meros agentes pasivos acostumbrados a recibir información, a ser los protagonistas de su proceso de aprendizaje (Rumbo Arcas y Gómez Sánchez, 2011).

Estas nuevas funciones que debe desempeñar el profesor tutor con el alumnado se pueden organizar en torno a tres hitos claves en el período de formación del alumno, según Domínguez, Medialdea y Cobos (2012, p. 64):

- a) Transición o período de socialización e integración del estudiantado en el nuevo contexto universitario; b) In itinere (en proceso), que es el periodo de socialización en el período de prácticas, y/o estudiantado; c) Salida, entendido como la madurez para el desempeño profesional, demostrado mediante el trabajo fin de carrera.

De este modo, las funciones que se relacionan con el periodo de tránsito a la Universidad, y por lo tanto con el alumnado de nuevo ingreso en el que se encuentran los índices más altos de abandono, según Blasco, García y Rodríguez (2004), Sobrado y Cortés (2008) y Toscano y Monescillo (2010) son las siguientes:

- Informar al alumnado tutorizado sobre su universidad y la titulación que cursa. En esta línea, Toscano y Monescillo (2010, p. 541) sugiere que esta información debe procurarse al alumnado “antes de acceder a la Universidad, los estudiantes necesitan conocer sus intereses, sus aptitudes y las posibilidades reales, no sólo para matricularse en los estudios superiores, sino también para afrontarlos y finalizarlos con éxito”.
- Desarrollar el autoconocimiento del alumnado para el desarrollo adecuado de su carrera académica y elaboración del itinerario académico- profesional.
- Posibilitar al alumnado la metodología de estudio adecuada y estimular el aprendizaje autónomo.
- Favorecer la integración socio-académica del alumnado en la vida universitaria en general, en la Facultad y Grado en particular, ayudándolo en la identificación temprana de las dificultades que se presenten en el transcurso de sus estudios.
- Informar y asesorar al alumnado de los servicios de apoyo especializados existentes en la institución (bolsas de trabajo, servicios de orientación y formación continuada, etc.). Al que aluden Huertas y Mateos (2007).

Ante estas necesidades que presenta el alumnado, la tutoría es una manera de dar respuesta al alumnado que accede a la Universidad con lo que verá reducida su sensación de inseguridad y posibilidades de abandono académico.

Con respecto al alumnado “in itinere” (en proceso), que según Domínguez, Medialdea y Cobos (2012), se trata del alumnado que se encuentra en el periodo de socialización de prácticas de la carrera. Definición en la que, Medialdea y Da Re (2012), consideran oportuno se incluya a aquel alumnado que se encuentra en la elaboración del proyecto fin de Grado. Las funciones del tutor son las siguientes:

- Ayudar y orientar, desde la elección del tema de trabajo fin de Grado, a resolver dudas e inquietudes referidas a diseño, planificación y desarrollo, teniendo en cuenta los intereses y preferencias del alumno.
- Supervisión de las actividades de prácticas en la empresa. Lo que exige una supervisión conjunta con el tutor de empresa. Según el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, donde en su Art. 8, el derecho de los estudiantes de Grado es “contar con tutela efectiva, académica y profesional (...) en las prácticas externas que se prevean en el plan de estudios”. Y en su Art. 12, se mencionan los derechos y deberes del tutor académico de la Universidad “Reconocimiento efectivo de su actividad académica en los términos que establezca la universidad, de acuerdo con su normativa interna”.
- Reflexión seria acerca del modo en el que piensan proyectar su profesión. Haciéndose para ello necesario un análisis no sólo sobre las posibilidades que ofrece el contexto, sino de las posibilidades de uno mismo.
- Informar y orientar en la elección de itinerarios formativos, asesorándoles en la toma de decisiones respecto a la configuración óptima de su currículum formativo.

Por consiguiente, la tutoría se convierte a lo largo de la permanencia del estudiante en la Universidad, en el respaldo necesario para superar obstáculos ante nuevas situaciones y construir experiencias verdaderamente provechosas.

Con respecto al alumnado en fase de concluir sus estudios e incorporarse al mercado de trabajo González Jiménez et al. (2010, p. 213) citan como funciones del nuevo rol del tutor:

- Dar a conocer técnicas sobre la búsqueda de empleo.
- Diseñar el plan de la carrera cuya función, aparentemente, puede resultar fácil, aunque lo cierto es que admite diversos matices, de modo que el docente tutor deberá asesorar al alumno a decidir si quiere o no quiere trabajar en una ocupación o desea continuar estudiando.
- Orientar sobre complementos de formación y otros estudios adicionales.

Esta segunda transición del estudiante, tan importante como la primera en la cual inició sus estudios, es todo un reto para el alumnado y constituye un nuevo proceso de toma de decisiones. Esto justifica que la tutoría pueda dar respuesta y apoyo a los estudiantes durante este momento. Sobrado Fernández (2009) destaca dos funciones de la tutoría universitaria en la última etapa de los estudios universitarios: por un lado, desarrollar estrategias de búsqueda de empleo; y por otro, ayudar al estudiante a desarrollar su propio plan de carrera profesional.

### ***(ii) Acciones con la institución:***

En todo proceso de tutoría pueden existir diversos agentes implicados como el coordinador del Plan de Acción Tutorial, el respaldo de algún miembro del equipo de gobierno, o incluso alumnos/as mentores implicados. De esta manera, el tutor también debe tener presente que el desarrollo y planificación de la actividad tutorial le exige:

- Comunicar y solicitar al resto de profesorado del alumno/a la información pertinente que considere pueda inferir el trascurso del desarrollo personal y formativo del alumno/a.
- Asistir a reuniones de coordinación con el resto de docentes y tutores, y también, con el coordinador del plan de acción tutorial si existe en el Grado.
- Asistir a cursos, jornadas y talleres de formación.
- Elaborar informes de la tutoría una vez finalizado el año académico para poder realizar una evaluación, y poder establecer y diseñar mejoras para el próximo curso.
- Acciones dirigidas a crear relaciones y conexiones con otros servicios de apoyo al alumnado universitario (Servicios de orientación profesional) Fabbris (2008). Estos servicios de orientación profesional, como señala Lantarón (2012), complementan la formación que los egresados adquieren a través de su titulación con cursos que promueven competencias tanto personales como de búsqueda de empleo. Además de las consabidas tareas de orientación, formación e inserción profesional (bolsa de empleo).

Además de las funciones señaladas, al tutor se le exige según García Nieto (2008) cinco grandes bloques de competencias necesarias: competencia cultural, dominar los conocimientos de su ámbito de especialización; competencia pedagógica, saber enseñar, que maneje las habilidades necesarias para transmitir los conocimientos que posee; competencia investigadora, capaz de emplear la investigación para la ampliación del conocimiento, interesando a los estudiantes por la misma; competencia tecnológica, habilidades en el empleo de tecnologías de la comunicación, lenguajes audiovisuales, etc.; competencia interpersonal, determinadas características personales tales como la empatía, cercanía, habilidades de comunicación, etc.

También se le exige según González Jiménez et al. (2010, p.213):

- Poseer un significado y claro del valor educativo del conocimiento y su trascendencia en toda manifestación y actividad humana. Cómo se aprende y potencian cualidades como analizar, sintetizar, inferir, inducir, deducir, relacionar, generalizar, etc., y como se enriquece la cualidad innata de abstraer.
- Tener amplio conocimiento sobre planificación de estudios, estilos y procesos de aprendizaje, diagnóstico e intervención en problemas personales.
- Conocer cómo se potencian en el alumnado habilidades de comunicación, escucha, respeto, equidad.

Por consiguiente, se trata de incorporar a su saber hacer, un conjunto de nuevas tareas que requieren de formación. Además de una profunda reflexión sobre lo que supone ser tutor y guía de futuros ciudadanos. Sin embargo, el profesorado normalmente accede a la profesión docente sin la formación pedagógica necesaria relacionada con tutoría y orientación, lo cual dificulta la práctica de la misma.

## 1.5. Objetivos y Ámbitos de intervención de la tutoría

Tras la revisión bibliográfica observamos que, según los diferentes autores y modelos de tutoría, aparecen diferentes objetivos como los mencionados por Ferrer (2003, citado en García Antelo, 2010, p. 99) quien plantea que en toda acción tutorial se deben considerar como objetivos generales los siguientes:

- Estimular la reflexión colectiva acerca de qué, cómo, para qué y a quién se enseña.
- Difundir entre los profesores información sobre los objetivos, organización docente, itinerarios curriculares, contenidos teóricos y prácticos, métodos de evaluación... para su análisis y posterior reforma.
- Establecer formas de relación entre profesor y alumno que vayan mucho más allá de las que se dan en el aula o a través de consultas concretas de carácter instrumental.
- Aproximar los métodos de trabajo en la Universidad a los que son propios en el ejercicio de las profesiones.
- Caracterizar al estudiante como protagonista de su proceso de formación.

- Estimular procesos de autoevaluación de los profesores a partir de la información que suministran los tutelados.
- Mejorar el proceso de inserción laboral de los titulados.
- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje con el consiguiente aumento de la eficiencia del sistema valorado con el parámetro del rendimiento académico.

En opinión de Rodríguez Espinar et al. (2004, p. 68), los objetivos de la acción tutorial con el alumnado son los siguientes:

Procurarles la adaptación e integración en el sistema (ayudándoles a descubrir la universidad que enseña y también la universidad que aprende, la universidad que investiga, la universidad que coopera, la universidad en la que se participa), facilitarles el aprovechamiento académico y personal (la mejor utilización de los recursos disponibles, la mejora de las aptitudes personales, las técnicas de aprendizaje, el trabajo en equipo), y favorecer la transición al mundo del trabajo y la formación permanente.

También, existen autores como González Jiménez, et al. (2010, p. 213) que van más allá. Para dichos autores, los objetivos de la tutoría deben estar organizados en torno a tres momentos: (i) antes del comienzo de los estudios universitarios; (ii) durante el desarrollo de éstos, (iii) y al finalizarlos:

- Integrar al alumno en su nuevo ambiente y grupo, informándolo acerca de la estructura, funcionamiento y organización del Centro y de la Universidad.
- Potenciar reflexivamente los intereses y proyectos de los futuros alumnos, partiendo del conocimiento del entorno socio-familiar.
- Orientar al alumno mediante procedimientos específicos en el proceso de aprendizaje de las distintas disciplinas, aportando técnicas específicas para cada una de ellas.
- Coordinar las relaciones con el resto de los docentes investigadores y tutores, y la recopilación de programas y materiales docentes.
- Ayudar a tomar decisiones con respecto a la configuración de un expediente con contenidos pertinentes.
- Promover en el estudiante criterios para la elección de un proyecto profesional.
- Incrementar las situaciones y ejercicios prácticos o de simulación en que los estudiantes tengan que aplicar sus conocimientos y asumir sus competencias profesionales.
- Orientar sobre los complementos de formación y otros estudios adicionales.
- Dar a conocer técnicas de búsqueda de empleo.

Según diferentes autores, la intervención mediante ámbitos de actuación permite optimizar la atención del alumnado, pues influye en una mejor planificación y diseño de

las intervenciones tutoriales para contribuir en al desarrollo integral del alumnado durante su paso por la Universidad. En este sentido, Cano González (2008, p. 188) cita los siguientes ámbitos: “el académico, el profesional y el personal”. En la misma línea Sobrado (2008, p. 94) establece como ámbitos de la tutoría “académico, personal o profesional en función del contenido de trabajo en la tutoría”. En cambio, Aucejo (2009, p.4) considera que para la formación integral del alumnado se necesita de un nuevo ámbito, el administrativo, y lo define del siguiente modo:

- Académico: referido a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudio, elección de asignaturas.
- Profesional; relacionado con la preparación y desempeño del puesto de trabajo.
- Personal: relacionado con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos y de educación en valores.
- Social: destinado a cuestiones como información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, de organismos nacionales, europeos o internacionales.
- Administrativo: relativo a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones.

Por otro lado, autores como Asensio, Forner y Sobrado (2006), García Nieto et al. (2004), Cano González (2008), Ferrer (2003), Gairín et al. (2004b), García Nieto (2008) y Rodríguez Espinar et al. (2004) consideran la necesidad de trabajar y otras temáticas dentro de cada uno de éstos ámbitos, con mayor o menor profundidad dependiendo de las necesidades y demandas del alumnado. Por ejemplo, las líneas de actuación de la orientación profesional en 2º curso de Grado no son las mismas que en el último año de Grado. Aunque, siempre o con frecuencia se encuentran demandas repetidas año tras año por parte del alumnado universitario:

#### *Dimensión/Ámbito Académico*

- Contenidos del programa de la asignatura.
- Ampliación de los contenidos.
- Instrucciones para la realización de trabajos, notas de las actividades desarrolladas.
- Propuestas para la optimización de estrategias de aprendizaje.

#### *Dimensión/Ámbito Personal-Social*

- Asesoramiento en demandas dadas por el alumnado.
- Técnicas de trabajo en grupo.
- Medidas de integración en grupo o individuales.
- Conocimiento del estudiante de sí mismo.



### Dimensión/Ámbito Profesional

- Asesoramiento sobre salidas profesionales.
- Información sobre itinerarios formativos.
- Información de enlaces y recursos ofrecidos por la Universidad.
- Asesoramiento en el proceso de toma de decisiones.
- Formación en competencias clave para la inserción laboral.
- Estudio de ofertas y demandas de empleo.

Mediante la planificación y diseño de la tutoría en ámbitos de intervención, y según el momento en el que se encuentre el alumnado dentro del proceso formativo y las demandas que pueda tener; se invita, así, a abandonar la concepción de tutoría centrada sólo en resolver dudas de asignatura o corrección de trabajos, por la idea de una tutoría integral que debe estar programada y planificada dentro de un proceso continuo como parte de la función que debe desempeñar el docente. Éste es un reto en las universidades españolas “potenciar la acción tutorial del profesorado” (Sanz Oro, 2005, p. 73) y utilizarla como un elemento para medir la calidad de las mismas. Pero, la falta de legislación y normativa con respecto a la tutoría que defina un marco en el que trabajar o una línea a seguir, como se refleja en el apartado anterior, comporta que exista una amplia heterogeneidad en cuanto a sus objetivos y la infrutilización de este servicio.

Ante esta variabilidad de planteamientos, según Pantoja (2011), ciertamente, sí existe el acuerdo común entre los diferentes autores de planificar y diseñar una propuesta de tutoría previamente que permita realizar los objetivos de la tutoría, independientemente del modelo de tutoría o momento de aplicación.

En la figura siguiente se muestran los diferentes momentos clave del paso del estudiante por la Universidad: ingreso, in itinere y salida; y su relación con los ámbitos de la tutoría y por ende con algunos de los objetivos que se deben abordar a lo largo del tiempo en convivencia con otros según las necesidades del alumnado, del contexto y la institución.



**Figura 3.2.** Momentos claves de la tutoría, ámbitos y objetivos

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, en la planificación de la tutoría se hace necesaria la conexión entre la orientación que reciben los estudiantes en sus centros y las actividades realizadas en el primer curso de Universidad. Además para llegar a ser un proceso activo, se debe de hacer especial hincapié en las dos transiciones sufridas por estudiante, su ingreso y su salida.

## 2. Orientación universitaria: situación

Al igual que ocurría en el capítulo anterior con la situación y visión de la orientación en la etapa secundaria, el modo de entender la orientación en la Universidad, también, está marcado por la evolución histórica del concepto, las diferentes reformas educativas y las diferencias conceptuales entre los modelos llevados a la práctica. Ante esta casuística, la prioridad de este apartado es realizar un diagnóstico de la situación actual de la orientación universitaria en el marco europeo y en concreto en España.

### 2.1. Situación de la orientación universitaria y los servicios de orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior

En la actualidad, debido a la adhesión de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el contexto universitario está lleno de cambios y adaptaciones en los nuevos modelos de enseñanza, los cuales buscan adaptarse a las necesidades y exigencias de la sociedad actual. De este modo, la demanda de nuevas competencias en el alumnado universitario, y las altas tasas del alumnado que abandona la Universidad, convierten la orientación educativa en un tema de máximo interés.

Esta situación de cambio del contexto universitario provoca un perfil del alumnado caracterizado, según Cano González (2008, p. 195), por un “escaso conocimiento de la estructura universitaria, el funcionamiento, los requisitos, los servicios y procedimientos administrativos vinculados a la Universidad como institución”. A partir de estas situaciones (como ya se hace mención en el capítulo anterior) los servicios de orientación, y entre ellos la práctica de la tutoría, pueden influir notablemente en este fenómeno. En consecuencia, hay que trabajar por desarrollar una visión global de los objetivos, tareas y funcionamiento de la orientación que responda a las demandas del alumnado universitario y optimice los resultados de éxito durante su período formativo.

También, como resultado del modelo pedagógico promulgado a través del Espacio Europeo de Educación Superior, se prioriza el aprendizaje autónomo del alumnado. Según García Valcárcel (2008, p.1)<sup>4</sup> “el objetivo debe ser aprender a aprender, ya que en el contexto laboral se ansían trabajadores con capacidad de innovación, de resolución de problemas y capaces de aprender en el lugar de trabajo”. Por tanto el profesor adquiere mayor protagonismo y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, y la dimensión orientadora y tutorial adquiere un valor al alza en la función de docente.

Algunas de las definiciones dadas para la orientación universitaria son las que a continuación se mencionan:

Para Sánchez (2001, p.40), la orientación universitaria es entendida como “aquella que se proporciona al estudiante universitario, con independencia de la modalidad, sea ésta de carácter personal, académica o profesional”.

Rodríguez Diéguez (2002), opina que la orientación universitaria debe de entenderse como:

- Acción coordinada con las intervenciones orientadoras anteriores, a fin de que la universidad no suponga una ruptura con el proceso educativo y vital anterior.
- Atención integral al estudiante en todas las dimensiones de su personalidad y a lo largo de sus diferentes estudios evolutivos y de desarrollo.
- Progreso integrado en el conjunto de actuaciones llevadas a cabo en la institución, de modo que implique a los alumnos/as adquiriendo un real protagonismo, a los profesores y a los diferentes miembros de la comunidad universitaria.

Según Álvarez Rojo y Lázaro (2002), la orientación universitaria debería consistir en una acción institucional y planificada de apoyo a los profesores en sus tareas docentes y a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para su formación e inserción profesional.

---

<sup>4</sup> Basado en los estudios de Huerta, Pérez y Castellanos, 2000; Núñez Velázquez, 2002; Urosa, 2004; Villa, 2004.

Para Álvarez (2012, p.59) se entiende que orientar es:

Ampliar el marco de experiencias, intereses, expectativas y oportunidades, permitiendo que el alumnado desarrolle las capacidades apropiadas para el trabajo autónomo, adquiera las habilidades polivalentes que se requieren para hacer frente a la resolución de problemas, reconozca la diversidad de alternativas posibles y pueda valorar distintas fuentes de datos antes de decantarse de forma consciente y autónoma por aquellas que considere más adecuadas y relevantes.

A pesar de que no existe una evolución uniforme de la orientación universitaria y del modo de concebirla y llevarla a práctica, existe un consenso común de asociarla a la calidad de las universidades. Así se apunta en el informe de la UNESCO (2005) y en diversas investigaciones (Álvarez Rojo y Lázaro Martínez, 2002; Álvarez González, 2008; González López y Martín Izard, 2004). Este consenso también existe para caracterizar los rasgos que debe tener la orientación universitaria. Según Pantoja y Tomás (2001, p. 99):

Se plantea la orientación como una ayuda institucional.

La ayuda debe concebirse de forma integral, facilitándose la coordinación de las diversas acciones.

La orientación está presente a lo largo de la vida del estudiante.

La evaluación se hará patente en el proceso orientador tanto desde el análisis inicial de necesidades como en la comprobación de resultados en orden a su mejor eficacia.

La orientación se basará en la presencia de programas específicos que sistematicen la acción.

La acción orientadora ha de ser planificada.

Ha de ser un proceso que tendrá lugar a lo largo de toda la etapa universitaria y posteriormente con su inserción a la vida activa.

La intervención será diferencial.

La acción orientadora ha de ser integral.

Debe estimular la implicación activa del alumno.

Se apoya en la implicación de distintos agentes educadores.

Está abierta a todas las innovaciones que en el ámbito de las nuevas tecnologías favorezcan su desarrollo y aplicación.

Además, existe consenso sobre los ámbitos en los que el alumnado universitario debe ser orientado (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo, García García y Guardia 2005, p. 191):

Académico: elección de materias optativas o itinerarios formativos de postgrado, ayuda para mejorar su trabajo intelectual y sus estrategias de estudio, etc.

Profesional: conocimiento de salidas profesionales, puestos y perfiles profesionales, la situación del mercado laboral, habilidades y destrezas necesarias para lograr un empleo adecuado a la formación recibida, etc.

Personal: orientación sobre las metas y retos personales, la autoestima, los intereses, el planteamiento personal de la vida, etc.

Social: información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, consecución de becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes, etc.

Administrativa: información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, ayudas al estudiante, etc.

Según Sánchez García, Guillamón, Ferrer- Sama, Villalba, Martín y Pérez-González (2008, p. 333), en Europa los servicios de orientación:

(...) se dirigen cada vez más a llevar la atención hacia las actuaciones preventivas más que remediales, así como en el equilibrio de relaciones entre la orientación académica, la orientación profesional y el consejo personal (Watts y Van Esbroeck, 1998). En los países de Europa Central y Oriental, se considera también la orientación, cada vez más, como una de las prioridades de la educación superior (Aavicksoo, 1997), que tiene como finalidad la adquisición de competencias profesionales, un saber-hacer más concreto en el curso de los estudios.

Según Grañeras y Parras (2008), existen dos factores clave en el proceso de institucionalización de la Orientación:

- La necesidad de formar a profesionales cualificados.
- La ilusión por conseguir un mayor equilibrio social y económico a través de la orientación potenciando las aptitudes individuales de los ciudadanos.

Según Villena Martínez, Muñoz-García, Polo y Jiménez (2010, p. 1390):

La Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999) y el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000), entre otros, han supuesto un importante respaldo político e institucional a la consolidación del derecho del alumnado a recibir orientación y la obligación de la Universidad de proporcionársela.

Dependiendo del país se puede encontrar un modelo de orientación u otro. El estudio de estos autores sobre los modelos de orientación en Europa describe: la denominación del servicio; la ubicación física del servicio; los objetivos; las áreas de intervención y la formación de los profesionales implicados, como se recoge en la siguiente tabla.

**Tabla 3.4.** Características de los servicios de orientación europeos

	Denominación de los servicios	Ubicación de los servicios	Objetivos	Áreas de intervención	Profesionales de la orientación
<b>Francia</b>	Grupo de ayuda psicopedagógica (GAPP)	Interno	Prevenir la inadaptación escolar y recuperar alumnos/as con problemas.	Tradicionalmente dos: a) Orientación ocupacional. Depende de la Agencia Nacional de Empleo. b) Orientación escolar y profesional. Depende del Ministerio de Educación: - Primaria y secundaria: procesos de aprendizaje y atención a las dificultades, favorecer el tránsito al mundo del trabajo. - Universidad: ayuda en la búsqueda de primer empleo y planificación de estudios.	Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación.
	Centro de Información y Orientación (CIO)	Externo. Depende del Ministerio de Educación.	Dirigido sobre todo a jóvenes de entre 11 y 18 años. Conectar el sistema educativo con el mundo laboral.		
	Centro Médico-Psicopedagógico	Externo	Atender a niños/as con deficiencias graves		
	Centro de Documentación e Información (CDI)	Externo, actúa a nivel local y de distrito	Dirigido a las escuelas secundarias. Facilita documentación pedagógica y de orientación al profesorado.		
	Centro Psico-médico-social	Externo (tanto públicos como privados)	Centrados en la ayuda psicológica individualizada para alumnos/as de entre 3 y 21 años. Orientación personal-escolar de carácter continuo y preventivo.		
	Oficinas de Orientación Escolar y Profesional	Externo	Orientación de estudios, profesional y búsqueda de empleo.		
<b>Bélgica</b>	Centros de Orientación Universitaria	Dependen de cada Universidad	Labores de asesoramiento individual, información profesional y ocupacional para jóvenes de 18 a 25 años.	Orientación profesional y ocupacional	Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación.

	Denominación de los servicios	Ubicación de los servicios	Objetivos	Áreas de intervención	Profesionales de la orientación
<b>Alemania</b>	Servicios de orientación escolar	Externo. Dependen de los estados federales, autoridades locales y universidades	Ayuda individualizada, información profesional, asesoramiento a padres y profesorado, etc. para el alumnado de 6 a 25 años.	Ámbito académico	Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación.
	Orientación vocacional integrada en el currículum	Dependen de los Länder (similar a CC.AA.)	Dirigido al alumnado de 16 a 18 años. Desarrollan programas de orientación		Profesores/as con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as.
	Servicio de orientación profesional	Dependen de la oficina federal de empleo	Dirigido a toda la población. Informan profesional y ocupacionalmente a las escuelas, coordinan las prácticas en empresas, forman a los orientadores/as, realizan estudios de mercado de trabajo, etc.	Ámbito profesional	Expertos en orientación con formación especializada. Son orientadores/as profesionales.
<b>Holanda</b>	Servicios de orientación en las escuelas	Interno. Dependen de los municipios	Dirigido a jóvenes de 13 a 19 años. Desarrollan funciones de orientación e información de manera individualizada	Dos ámbitos: a) Escolar b) Laboral	Profesorado con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as.
	Servicios de orientación en la enseñanza técnico-profesional superior y universidades.	Dependen de las Universidades	Dirigido a jóvenes de 18 a 25 años. Desarrollan funciones de orientación y ayuda de manera individualizada		Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación.
	Centros de Orientación escolar. Es el único país de la OCDE con una ley de apoyo educativo.	Externos. Dependen de los municipios pero también los financia el Estado.	Realizan labores de orientación y evaluación, tareas de consultoría e información al profesorado, etc. En todas las escuelas primarias y secundarias y a la mayoría de centros de F.P.		Expertos en orientación con formación especializada. Son orientadores/as profesionales.
	Servicios privados de orientación.	Externo	Labores de asesoramiento y diagnóstico, normalmente con niños/as mayores de 12 años.		
	Agencias de empleo.	Dependen del Ministerio de Asuntos Sociales	Dirigido a jóvenes desempleados mayores de 15 años.		

	Denominación de los servicios	Ubicación de los servicios	Objetivos	Áreas de intervención	Profesionales de la orientación
<b>Irlanda</b>	Programas de orientación en las escuelas secundarias	Internos. Dependen del Ministerio de Educación	Dirigido a alumnado de 11 a 14 años. Abordan temas relacionados con el desarrollo personal y vocacional, información profesional, etc.	Tres ámbitos de actuación: a) Orientación escolar: - Secundaria - Enseñanza superior b) Orientación profesional c) Orientación personal	Profesorado con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as.
	Servicios de orientación en la enseñanza superior	Dependen de las universidades y centros superiores	Dirigido a alumnado de 18 a 21 años. Realiza funciones de orientación individual, ofrece servicios de orientación y colocación, etc.		
	Servicio de orientación profesional	Depende del Ministerio de Trabajo	Dirigido a jóvenes mayores de 15 años, especialmente a aquellos que han abandonado la escuela sin obtener titulación. Sus funciones se centran en la información profesional y ocupacional		
<b>Gran Bretaña</b>	Agencias de Orientación Vocacional independientes	Dependen de las autoridades locales. Son internos (profesor/a de carrera) y externos (oficial de carrera)	Los profesores/as de carrera son un tipo especial de tutores/as, se ocupan de la información y orientación a los centros educativos. Los oficiales de carrera atienden directamente al alumnado a través de entrevistas y test, con la finalidad de que se produzca una transición adecuada a la universidad o al trabajo.	No sólo educación para la carrera. Cuentan con redes de apoyo externo como los servicios de inspección (asesoramiento a docentes), los servicios psicológicos escolares (atienden a aspectos relacionados con el desarrollo infantil, con adaptaciones curriculares, problemas curriculares y/o de conducta), los especialistas en educación multicultural (asesoramiento a centros con minorías) y los profesores/as peripatéticos (trabajo con alumnos/as con n.e.e.).	Profesorado con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as. Expertos en orientación con formación especializada. Son orientadores/as profesionales.



	Denominación de los servicios	Ubicación de los servicios	Objetivos	Áreas de intervención	Profesionales de la orientación
<b>Gran Bretaña</b>	Agencias de colocación	Dependen de los servicios de empleo	Dirigido a la población en edad laboral para ayudarles en su colocación.	Orientación vocacional	
	Servicios de orientación educativa para adultos	Dependen de diferentes organismos	Ofrecen diferentes servicios de orientación		
	Orientación en secundaria	Externo. Depende del Ministerio de Educación, aunque existen organizaciones privadas de orientación educativa	Dirigido a jóvenes entre 11 y 19 años. Se centra, principalmente, en la orientación académica.	Se centra básicamente en la etapa secundaria y dirigido, principalmente, a la orientación académica.	No existe ninguna titulación en orientación. Los cursos de formación se imparten principalmente por instituciones de carácter privado y voluntario
<b>Italia</b>	Centros universitarios de orientación	Dependen de las autoridades regionales	Para jóvenes mayores de 18 años. Se dirigen a facilitar el tránsito al mundo laboral.	Orientación profesional	
	Centros de información	Dependen de las autoridades regionales y/o provinciales y del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social	Dirigido a jóvenes de entre 14 y 25 años. Dan información sobre oportunidades profesionales, ocupacionales y de tiempo libre.		
	Instituto de Orientación Profesional (IOP)	Externo. Depende del Ministerio de Educación	Ofrecen servicios de orientación a las escuelas a lo largo de la escolaridad, tanto académica como profesional.	Orientación académica y profesional.	Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación.
<b>Portugal</b>	Servicio Psicológico y de Orientación	Interno. También existen servicios de orientación privados (externos)	Dirigido a alumnado de educación secundaria (12 a 18 años). Ofrecen información de estudios y ocupacional, entrevistan a padres, madres y alumnos/as, dan asesoramiento individual y grupal, etc.		Profesores/as con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as.

	Denominación de los servicios	Ubicación de los servicios	Objetivos	Áreas de intervención	Profesionales de la orientación
<b>Portugal</b>	Servicios de Orientación Profesional	Dependen del Instituto de empleo y formación profesional	Dirigido hacia jóvenes que han abandonado la escuela. Proporcionan orientación en posibles itinerarios formativos, oportunidades de empleo, etc.		
	Orientación en Secundaria	Interno	Dirigida a alumnado de entre 12 y 17 años. Preparación de los alumnos y alumnas para la toma de decisiones.	Orientación académica y profesional	Profesores/as con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as. Expertos en orientación con formación especializada. Son orientadores/as profesionales.
<b>Grecia</b>	Servicios de orientación profesional	Externo. Dependen de la OAED (Organización Helénica de Mano de Obra y Empleo) y del Ministerio de Educación y Religión.	Dirigida principalmente a jóvenes que han finalizado la educación a tiempo completo. Ofrecen información sobre empleo, enseñanza, oportunidades, etc.		

Como se observa en la tabla anterior, la denominación de los servicios es heterogénea:

- Centro Médico- Psicopedagógico (Francia y Bélgica)
- Servicios de Orientación Profesional (Alemania, Irlanda, Portugal y Grecia)
- Orientación secundaria (Grecia e Italia)
- Centros de Orientación Universitaria (Bélgica y e Italia)

En relación a la ubicación, los datos muestran la existencia de cuatro posibilidades:

- Dentro de los centros (Portugal, Grecia e Irlanda)
- Fuera de los centros (Italia y Bélgica)
- Mixto dentro y fuera (Francia, Gran Bretaña y Holanda)
- Vinculados a otros organismos dentro del mercado laboral (Alemania)

Según los objetivos y las áreas de intervención de los servicios de orientación los datos muestran tres áreas diferenciadas:

- Orientación académica, entendida como la orientación sobre la resolución de problemas de aprendizaje y elección de alternativas y elección de itinerarios formativos (mayor presencia en países como Francia, Italia).
- Orientación profesional, se trata de la orientación sobre la elección de un empleo (mayor presencia en países como Gran Bretaña)
- Orientación personal y social, consiste en la orientación en problemas de comportamiento, adaptación social entre otros (mayor presencia en países como Bélgica e Irlanda)

La formación de los profesionales que realizan las labores de orientación educativa también varía en los diferentes países, existiendo diferentes perfiles:

- Psicólogos/as con formación complementaria en Orientación (Bélgica, Alemania, Francia y Portugal)
- Pedagogos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores (Irlanda, Holanda, Alemania, Portugal, Grecia, Gran Bretaña)
- Expertos en Orientación (Alemania, Francia, Gran Bretaña y Holanda)

Todo esto pone de relieve, como ya apunta Salmerón Pérez (2010), la existencia de dos macro grupos de servicios diferenciados. Por una parte, aquellos centros destinados a la orientación vocacional y profesional, con una clara vinculación con el mundo del trabajo *Carrer Services*, y por otra, aquellos centros que están más orientados a la ayuda individualizada y de carácter psicológico *Counseling Center*. También existen diferentes oficinas administrativas que proporcionan información sobre títulos, matrículas, etc.

Muchos de estos centros se encuentran fuera de la propia Universidad y están financiados por el Gobierno Central. En cambio, aquellos que se encuentran al interno de la Universidad, están financiados tanto por el Gobierno Central, como por las Comunidades Autónomas. Se trata de servicios de carácter gratuito para el estudiante.

## ***España***

En España, la orientación y el apoyo que se presta al alumnado universitario no están tan estructurado como en los niveles educativos previos. Esto es debido a que la proximidad y la vinculación actual de la orientación educativa y la tutoría al contexto universitario no ha contado con una normativa tan clara como la desarrollada para las etapas previas. En concreto, en España a partir de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) las tareas de orientación y tutoría, como indicábamos en el capítulo anterior, se estructuran en distintos ámbitos (personal, académico y profesional) y niveles de intervención (aula-tutoría, centro-departamento, zona- equipo). Este impulso se debe, por un lado, al cambio surgido en el concepto de orientación, la cual pasa a entenderse como proceso de desarrollo (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Echeverría, 2008; Grañeras y Parras, 2008; Martínez Clares, 2002; Rodríguez Espinar, 2007; Rodríguez Moreno, 2003); por otro, la introducción de la orientación como descriptor que contribuye a la calidad del sistema de educación superior (Álvarez Rojo y Lázaro Martínez, 2002; ANECA, 2006; Lantarón, 2012).

En la Universidad, con la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU, 1983), aunque se propone una flexibilización del currículum en base a las necesidades del alumnado, no se llegan a realizar referencias sustanciales y significativas a la orientación. Estos pasos comienzan con la creación en los años 70 de los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE<sup>5</sup>, 1973), caracterizados por ser diversos y heterogéneos. Aunque sus funciones se centraron principalmente en la información, el asesoramiento, la proyección laboral y la colocación de los recién graduados. Estos centros se crearon con el objetivo de servir de puente entre el alumnado que finalizaba sus estudios y el mundo profesional.

Con el paso de los años, la orientación universitaria ha ido adquiriendo mayor presencia en las Universidades Españolas, considerándose como ya se ha mencionado, un factor de calidad y eficiencia de las universidades. Coincidiendo con Amor (2012), autores como García Nieto (2008), Lázaro (2008) y Pantoja y Campoy (2009) plantean cómo la orientación en el contexto de la Universidad ha de ser un proceso de carácter formativo que ha de desarrollarse a lo largo del ciclo vital de cada persona como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas en período de formación. Esta ayuda debe tener como objetivo tanto prevenir posibles dificultades, como posibilitar el máximo desarrollo personal y académico del estudiante.

Estos autores también ponen de manifiesto que la orientación en la Universidad debe dejar de ser una actividad puntual de carácter eminentemente informativo y dirigida casi exclusivamente a aquel alumnado que la demanda, para convertirse en un sistema integrado de orientación, planificado y desarrollado a nivel de centro, en el que de forma coordinada se combinen las actuaciones de los servicios específicos de orientación con el

---

<sup>5</sup> El primero se crea en 1975 en la Universidad Politécnica de Madrid, ampliándose, más tarde, a todo el territorio nacional. Los convenios de colaboración entre el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y las Universidades, dan lugar a los primeros COIE. Estos servicios de orientación se constituyen dentro de las Universidades como oficinas comisionadas del INEM, y en cada una de ellas se instala un técnico de empleo y uno o dos administrativos. La misión de estos servicios consistió, en aquel momento, en aconsejar y ayudar a los graduados universitarios en la búsqueda de su primer empleo y en orientarlos sobre dónde poder ejercer los conocimientos y formación recibidos (Sánchez, 1999)

desarrollo de la acción tutorial. Esto permitiría un mayor ajuste entre la cultura de centro, las necesidades del profesorado y las del alumnado.

También, a pesar de encontrar tendencias comunes, en el marco de actuación de la orientación en este nivel educativo, la idiosincrasia de cada Universidad y su autonomía provoca la existencia de servicios heterogéneos entre éstas Sánchez García et al. (2008) o Vidal, Díez y Vieira (2001).

Actualmente, los servicios de orientación en la Universidad, han pasado de cubrir sólo la incorporación al mercado laboral a centrarse en aquellos problemas de falta de conocimiento del contexto universitario o toma de decisiones vocacionales. Pero, al no existir en la legislación universitaria disposiciones que describan con exactitud las actuaciones a seguir en orientación las acciones concernientes a la orientación, éstas actividades se realizan según la buena disposición de las universidades.

Coincidiendo con Sánchez García et al. (2008, p. 334), el desarrollo de la orientación en España ha estado determinado por dos factores de peso:

(...) la consideración de la inserción como indicador de eficacia de la enseñanza superior, lo que ha facilitado la creación de bolsas de trabajo en las universidades; y la competitividad entre las universidades por incrementar su alumnado, por lo que sus diversos servicios, entre ellos los de orientación, han contribuido a hacerlas más atractivas para el estudiante.

Existen trabajos de referencia para describir los servicios de orientación en las Universidades Españolas como son el de Campoy y Pantoja (2000), Grañeras y Parras (2008), Lantarón (2012), Sánchez García et al. (2008) o Vidal, Díez y Vieira (2001).

Para Vidal, Díez y Vieira (2001, p. 434) el modelo de servicios de las universidades organizado desde las administraciones, frente al modelo académico, sitúa los servicios de orientación en un plano pasivo y de demanda del cliente. Según estos autores las características son:

1. Escaso interés en la orientación por parte de las autoridades académicas y, por lo tanto, escasa incidencia en la cultura universitaria y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, de una u otra forma, la mayoría de las universidades realiza algún tipo de actividad en el ámbito de la orientación.
2. Su creación no es originada por estudios sistemáticos de necesidades de la comunidad universitaria, sino que atiende a iniciativas personales.
3. Escasez de recursos materiales, formación de personal poco específica y ausencia de modelos teóricos y prácticos que guíen la intervención. En consecuencia, se fomenta la disparidad de la oferta.
4. La principal actividad que realizan es informar a los alumnos, principalmente titulados y alumnos de últimos cursos.
5. No se evalúa el impacto de estos servicios en la comunidad universitaria y en la sociedad.

Posteriormente, el estudio de Sánchez García et al. (2008), el cual contaba con una muestra de 66 universidades sobre 74 de las existentes en España en la fecha y donde se encuentran representadas todas las Comunidades Autónomas (por lo que puede considerarse como altamente representativo), expone las siguientes características de los servicios de orientación en España:

- La tendencia a la especialización y diversificación del servicio de orientación, en varios centros o estructuras (entre dos y cinco)
- La dificultad para establecer la línea divisoria entre aquellos servicios que realizan funciones meramente informativas y los que desarrollan una actividad propiamente orientadora.
- La presencia de un 42% de servicios únicos, según la muestra y la existencia de un 58% perteneciente a universidades con más de un servicio de orientación
- La existencia de diversos servicios de orientación no implica coordinación y mutua colaboración, pues en la mayoría de los casos esto no se ha podido constatar.

La siguiente tabla recoge las características principales de los servicios de orientación de las diferentes universidades españolas.

**Tabla 3.5.** Características de los servicios de orientación de las universidades españolas

DENOMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de Orientación, Información y Empleo.</li> <li>• Centro de Orientación e Información de Empleo.</li> <li>• Centro de Orientación e Información para el Empleo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de Orientación e Información al Estudiante.</li> <li>• Bolsa de Trabajo.</li> <li>• Servicio de Orientación Universitario (SOU) Etc.</li> </ul>
PUNTOS DE ATENCIÓN POR SERVICIO	<p>El 54.1% de los servicios cuentan con un único punto de atención al usuario. El resto de unidades de orientación se acercan a los estudiantes instalando un puesto de atención en distintos campus o, incluso, en cada facultad o escuela universitaria.</p>	
ÁREAS Y ACTIVIDADES DE LA ACTIVIDAD ORIENTADORA	<p><i>Información y Orientación Profesional (53,6%)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Información sobre las salidas profesionales de las titulaciones.</li> <li>• Información sobre el mercado de trabajo y sobre ofertas de empleo.</li> <li>• Bolsa de trabajo, preselecciones para empresas y, en definitiva, intermediación laboral.</li> <li>• Orientación y formación para el empleo, como pueden ser técnicas de búsqueda de empleo, autoempleo, etcétera.</li> <li>• Asesoramiento para el desarrollo de la carrera, sobre todo en</li> </ul>	

	la planificación de la carrera y en la toma de decisiones profesionales. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de prácticas no regladas en la modalidad de los convenios de cooperación educativa.</li> </ul>	
	<hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Información y Orientación Académica (19%)</li> <li>• Información sobre ofertas de formación, tales como cursos, becas, Erasmus, postgrados, etcétera.</li> <li>• Información sobre el funcionamiento de la propia Universidad.</li> <li>• Asesoramiento personalizado para la elección de los estudios.</li> <li>• Sesiones informativas en IES u otros centros sobre el funcionamiento de la propia Universidad.</li> <li>• Técnicas de estudio.</li> </ul>	
	<hr/> Información Personal (8,3%) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas específicos de desarrollo personal relacionados con ámbitos tales como las habilidades sociales, educación para la salud, educación sexual, etc.</li> <li>• Atención psicológica personalizada, si bien esta atención en la mitad de los casos se reduce al diagnóstico y en la otra mitad abarca también el tratamiento.</li> </ul>	
COLABORACIÓN CON EL ENTORNO UNIVERSITARIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración con la estructura docente de su Universidad (puntual o esporádica)</li> <li>• Colaboración con las prácticas.</li> <li>• Colaboración con las actividades formativa.</li> <li>• Colaboración con la orientación y la tutoría o algún sistema tutorial reglado.</li> </ul>	
DESTINATARIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes</li> <li>• Empresas</li> <li>• Institutos de Enseñanza Secundaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiares</li> <li>• Personal de administración y servicios de la Universidad.</li> </ul>
MODALIDADES DE ATENCIÓN Y COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teléfono</li> <li>• Correo electrónico</li> <li>• Entrevista personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconsulta WEB</li> <li>• Autoconsulta en el fondo documental</li> </ul>
RECURSOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirección del servicio</li> <li>• Personal técnico orientador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal administrativo</li> <li>• Becario</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Sánchez García et al. (2008)

Estos datos subrayan la heterogeneidad de servicios en las universidades (organización, dependencia, estructura, denominación, etc.) pues como instituciones dotadas de plena autonomía, planifican, estructuran y organizan los servicios que prestan a sus estudiantes. Y, también, cómo la orientación sigue estando centrada en la empleabilidad y la orientación vocacional más que en la integración social del estudiante en el contexto universitario, uno de los factores incipientes en las causas de abandono.

En relación con el procedimiento de actuación de los servicios de orientación, se refleja como en las universidades españolas se sigue ofertando un servicio de carácter directo, individual y personalizado, teniendo poca presencia la intervención grupal. Esto es lógico, pues normalmente el estudiante es quien se aproxima a los servicios para exponer sus necesidades. No obstante se pueden encontrar algunas propuestas de intervención grupal como los cursos, talleres, etc. de carácter psicopedagógico ofertados por algunas universidades.

En el estudio posterior sobre los servicios de información universitaria de Sanz Saiz (2011, citado en Pérez Cusó, 2013, p. 90), se encuentra:

(...) que la información que en mayor medida se le demanda a estos servicios es la referida a la admisión y matrícula de estudiantes en sus respectivos centros, a las diferentes titulaciones, estudios y su organización, así como cuestiones relativas a traslados de expedientes, becas y alojamiento. Por otro lado la información con menor demanda es la relacionada con salidas profesionales, empleo y prácticas, cursos de verano, deporte, oposiciones, estudios propios y relaciones internacionales.

Estos estudios, también, reflejan que las categorías profesionales encargadas de desarrollar las diferentes acciones de los servicios de orientación son muy heterogéneas: Personal de Administración y Servicios (PAS), técnicos, algún becario o estudiante colaborador, gabinetes psicopedagógicos o gabinetes psicológicos con profesionales como psicólogos o pedagogos y excepcionalmente trabajadores sociales.

Por tanto, ante la heterogeneidad en cuanto a los profesionales que desempeñan las labores de orientación, a las diferentes denominaciones de los servicios, e incluso ante la heterogeneidad de demandas, se debería de fomentar, como afirma Pérez Cusó (2013), la estabilidad en las funciones y denominación de los servicios.

## 2.2. Marco normativo de la orientación y tutoría universitaria

Dentro de esta amplia gama de servicios que ofertan las universidades se encuentra la tutoría. En el marco legal, la tutoría en España, con la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU, 1983) no ha tenido referencia explícita o implícita. Es en el RD 898/1985, de 30 de Abril, sobre régimen del profesorado universitario, modificado por los Reales Decretos 1200/1986, 554/1991 y 70/2000 donde se establece el régimen de dedicación del profesorado:



Las obligaciones docentes del Profesorado serán, semanalmente, las que a continuación se expresan:

a) Para los Profesores con régimen de dedicación a tiempo completo, de ocho horas lectivas y seis horas de tutorías o asistencia al alumnado, que en el caso del personal sanitario podrán realizarse...

b) Para los Profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial, entre un máximo de seis y un mínimo de tres horas lectivas, y un número igual de horas de tutoría y asistencia al alumnado, todo ello en función de las necesidades docentes e investigadoras de la Universidad (Art 9.4, RD 898/1985).

Esto provoca que desde años, la tutoría adolezca de “planificación, estatus, reconocimiento y concreción de la agencia universitaria, por ello, es prioritario tener claro cuál es el marco de actuación, cuáles han de ser los márgenes en los que ha de tener sentido el ejercicio de la función tutorial de la universidad” (Marrero, 2003, p.9).

El Informe de Bricall, Universidad (2000), en su apartado 4.54 expresa:

En este contexto, una parte del profesorado (o una parte del tiempo que se destina a actividades docentes) deberá asignarse a tareas de asesoramiento de los estudiantes, en necesaria cooperación con técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones. Las instituciones de enseñanza superior deberán establecer esta clase de servicios como una parte central de sus prestaciones. 55: Este asesoramiento ha de abarcar las diferentes fases de la vida académica del estudiante, es decir: asesoramiento previo al ingreso en la Universidad, preparación y desarrollo de las habilidades educativas, planificación de los estudios, apoyos especiales, asesoramiento en el desenvolvimiento formativo de los estudiantes, participación en la evaluación y orientación profesional.

Por lo tanto, la tutoría debe considerarse como un servicio esencial que la Universidad presta a sus estudiantes “integrado en un programa y adecuadamente contextualizado” (Bricall, 2000, p. 111).

Con la *Ley Orgánica 6/2001*, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU, 2001), aparece por primera vez la tutoría y orientación como un derecho y deber de los estudiantes en el Art. 46 “e) el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine”. También se hace mención a un conjunto de derechos del estudiante para los cuales se necesita el desarrollo de la tutoría entre los que destacan los citados por Pérez Cusó (2013, p.137)

Derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación tanto para el ingreso como para la permanencia en la universidad, que reclama una atención personalizada a los alumnos, en aras de atender las diferencias interindividuales, especialmente en poblaciones con algún tipo de dificultad en el acceso y en la permanencia en los estudios universitarios; Derecho a la orientación e

información sobre las actividades universitarias, que reclama unos adecuados canales de comunicación e información organizados desde las universidades.

Estas acciones tutoriales deben estar basadas, siguiendo a Gairín, Feixas Franch, Guillamón y Quinquer (2004b, p. 68), “en una mínima formación, actitud positiva de sus protagonistas, hábito en su ejercicio y apoyo institucional” para lograr la correcta implementación de un sistema de orientación universitaria y tutoría académica. Boronat, Castaño y Ruiz, (2005, p. 72) afirman que a través del soporte institucional se puede llegar a “potenciar entre el profesorado y alumnado de la Universidad la cultura de la orientación y tutoría”. De este modo, la institucionalización de la labor tutorial puede mejorar la interacción con el resto de las unidades docentes, áreas, cursos y profesores

En la actualidad, la *Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril, de Universidades (LOMLOU, 2007), por la que se modifica la *Ley Orgánica 6/2001*, de 21 de diciembre, de Universidades, no modifica la forma de referirse a la orientación. Pero esta Ley sí incide en la necesidad de adaptarse al modelo de tutoría del Espacio Europeo de Educación Superior, convertida en una necesidad y elemento de calidad para las universidades. No obstante, a pesar de la adhesión de España al EEES y las propuestas desarrolladas en el Comunicado de Bolonia en 1999 y las sucesivas Declaraciones, la práctica de la tutoría en las universidades es una labor desvalorizada y ocasionalmente reducida como una extensión de la actividad del aula consistente en la resolución de dudas, aclaración de directrices de trabajos planteados por el profesor y la revisión de los resultados de las pruebas de evaluación. Denominado por el RD 898/1985 en el Art. 9.4 “asistencia al alumnado”.

En cambio, con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se establece en su Art. 14.2 que las universidades deben ofrecer información, orientación y el apoyo necesario a los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación al contexto universitario. Entre estas medidas destaca la consideración de las tutorías grupales como actividades presenciales del alumnado universitario que se encuentra en el período de prácticas.

Además, este Real Decreto establece la obligatoriedad de disponer de un Sistema de Garantía de la Calidad aplicable al título. Aunque aquí no se detalla la necesidad de incluir la orientación y tutoría, en los documentos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en el programa AUDIT, cuyo propósito es orientar a los centros universitarios en la implantación de dichos sistemas<sup>6</sup>, se establece que dichos sistemas, deben definir el modo en que los centros universitarios orientan sus enseñanzas a los estudiantes, disponiendo, entre otras informaciones, de una evaluación de las necesidades de apoyo y orientación de los mismos.

También, en el *Estatuto del Estudiante Universitario*, aprobado por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, se reconoce el derecho de los estudiantes de Grado a “Contar con tutela efectiva, académica y profesional (...) en las prácticas externas que se

---

<sup>6</sup> Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria; Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria; y Herramientas para el Diagnóstico en la implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria; todos publicados en 2007.

prevean en el plan de estudios” (Art. 8). El Capítulo V, se dedica a la tutoría universitaria y se definen cuatro principios generales de la tutoría:

- La información y la orientación que deben recibir los estudiantes acerca de la titulación que cursan (Art. 19).
- La posibilidad de que las universidades nombren diferentes figuras, tales como tutores o coordinadores para que gestionen y organicen la tutoría en cada titulación (Art. 19.2).
- La integración de las acciones de orientación realizadas por profesores y personal especializado. Esto pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una adecuada coordinación con las labores de los servicios de orientación de las universidades.
- La necesidad de ofrecer información y dar publicidad a las acciones que desarrollen las universidades en relación a la tutoría (Art. 19.4).

En este Estatuto se mencionan, también, los derechos y deberes del tutor académico de la Universidad, como “Hacer un seguimiento efectivo de las prácticas coordinándose para ello con el tutor de la entidad colaboradora” (Art.12). En este artículo referido a la tutela sobre las prácticas encontramos la única mención de la tutoría en la legislación actual.

Por otra parte, como describe Pérez Cusó (2013), en el Estatuto del Estudiante se citan tres tipos de tutoría, tal como se aprecia en los artículos 20, 21 y 22.

En el artículo 20 se nombra la tutoría de titulación en la que “Los coordinadores y tutores de titulación asistirán y orientarán a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, en su transición hacia el mundo laboral y en su desarrollo profesional”. Además, establece ya algunos contenidos y finalidades para esta modalidad de tutoría, como la orientación para la transición a la universidad, el apoyo a los procesos de aprendizaje, la orientación en el itinerario académico y para el desarrollo e inserción profesional. Coincidiendo con la aportación de este autor la tutoría da un paso y comienzan a verse ámbitos más allá de lo académico.

Por otro lado, en el artículo 21 se define la tutoría de materia o asignatura, como la orientación que realiza el profesorado universitario en el marco de una asignatura y establece que los departamentos universitarios deben velar por el cumplimiento adecuado de las tutorías.

En último lugar, en el artículo 22 se indica la necesidad de que la tutoría universitaria preste una especial atención a las necesidades específicas de los estudiantes discapacitados, con el apoyo de los servicios de asesoramiento y orientación a los estudiantes que existen en la mayoría de universidades

En este sentido, según Álvarez y González (2008, p. 51) “han proliferado un número considerable de términos, enfoques, modelos y prácticas que han llevado a cierta confusión conceptual y metodológica en este campo”. También coincide en esta línea Pérez Cusó (2013), para quien aún con la normativa actual, sigue existiendo cierta confusión terminológica acerca de la tutoría universitaria. Además, a pesar de que en el Estatuto del Estudiante aprobado en el año 2010 se mencionen diferentes modalidades de tutoría, no se establecen ni articulan metodologías concretas sobre esta acción tutorial.

**Tabla 3.6.** Evolución legislativa universitaria de la orientación

	LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA (1983) LRU	RD 898/1985, de 30 de Abril, sobre régimen del profesorado universitario	LEY ORGÁNICA UNIVERSITARIA (2001) LOU	LEY ORGÁNICA UNIVERSITARIA 4/2007 LOU (Real Decreto 1393/2007)	Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre.
Funciones	<b>Sin especificar</b>	Profesores tiempo completo de ocho horas lectivas, seis horas de tutorías. (art.9) Profesores de tiempo parcial de tres a seis horas lectivas, un número igual de horas de tutoría. (art.9)	Asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine en la normativa vigente” (art. 46e)	Derechos y Deberes del tutor académico (Art.12)	Hacer un seguimiento efectivo de las prácticas coordinándose e para ello con el tutor de la entidad colaboradora ” (art.12).
Ámbitos de intervención	<b>Sin especificar</b>	<b>Sin especificar</b>	<b>Sin especificar</b>	<b>Sin especificar</b>	Contar con tutela efectiva, académica y profesional (...) en las prácticas externas que se prevean en el plan de estudios” (art.8)
Destinatarios	<b>Sin especificar</b>	<b>Sin especificar</b>	La orientación como un derecho y deber de los estudiantes (art. 46)	<b>Sin especificar</b>	Alumnado en prácticas externas” (Art. 8)

Fuente: Elaboración Propia

También es cierto que el avance normativo según Villena Martínez et al. (2010, p. 1392), “esto supone un importante avance en aras de su formación integral”. De esta manera, coincidiendo con González Jiménez et al. (2010), la tutoría pasa a ser un procedimiento para lograr satisfacer necesidades y exigencias del ámbito y la acción universitaria.

## 2.3. Situación de la orientación en la Universidad Pablo de Olavide

Los servicios de orientación destinados al alumnado de la Universidad Pablo de Olavide se organizan en:

### a) *Acciones destinadas al alumnado pre-universitario:*

- Planificación y Desarrollo de las visitas a Centros de Secundaria.
  - Se visita los martes o jueves, de Noviembre a Marzo, aquellos Centros que lo soliciten, para acercar la Universidad al estudiante de secundaria o ciclo superior.
  - Se imparte una charla informativa de 2 horas aproximadamente de duración sobre la prueba de acceso a la Universidad, la Universidad Pablo de Olavide y algún Grado de los que se imparten.

- Organización y coordinación de las Jornadas de Puertas Abiertas para estudiantes de 4º de secundaria, 2º de Bachillerato, y El Ciclo Formativo de Grado Superior. En estas jornadas se realiza una presentación de la universidad y de sus grados y un paseo guiado por el campus
- Organización y coordinación de las Jornadas de Preparación para las Pruebas de Acceso a la Universidad (P.A.U).
- Organización de Encuentros para profesores y orientadores de Centros de Secundaria con temáticas como:
  - Nuevas Perspectivas de la Universidad Pablo de Olavide dentro del Espacio Europeo de Educación Superior - (diciembre /2008)
  - Nuevos modelos de Acceso y Admisión desde Bachillerato y Ciclo Formativo - (marzo/2011)
- Participación cada curso académico en eventos dirigidos a estudiantes de secundaria, el Ciclo Formativo y sociedad en general para dar a conocer su oferta académica y de servicios de una manera directa y activa.

#### ***b) Acciones destinadas al alumnado de 1er curso de Grado.***

- Organización del Programa de Bienvenida Institucional de los estudiantes de nuevo ingreso y movilidad. Con la finalidad de obtener información relevante antes del inicio de las clases así como realizar el primer contacto con los que serán los compañeros/as de estudio. Se celebra días previos al inicio de las clases de cada curso académico. Diversas actividades van a facilitar tu integración en la Universidad, con sesiones informativas sobre:
  - La Universidad y sus servicios.
  - Vuestra carrera y los profesores.
  - Guía por la Pablo de Olavide.
- Gestión del *Programa Lazarillo*: programa de acompañamiento para alumnado de primero de carrera por parte de alumnos/as de cursos superiores. Labor de acompañamiento al alumnado de secundaria por parte de estudiantes de la Universidad.
- Coordinación y gestión de cursos de formación en temas transversales a las diferentes titulaciones: técnicas de estudio y planificación, ansiedad y exámenes, habilidades y relaciones sociales.
- Atención individualizada de Orientador Estudiantil y Asistencia Psicológica personalizada.
  - Psicológico para afrontar temas personales o de relación socio-familiar: estrés, depresión, incomunicación, agobio...
  - Educativo para desarrollar temas relacionados con los estudios universitarios en sus diversos campos: elección de itinerarios, optativas,

libre configuración, dificultades académicas, falta de técnicas-hábitos de estudio, dificultades lecto-escritoras....

- Vocacional-profesional para buscar alternativas a temas relacionados con las incorrectas elecciones de estudios, dudas sobre si continuar o abandonar un determinado estudio

La Universidad también dispone de otros servicios destinados al estudiante como:

- Gestión de la Tarjeta Universitaria Inteligente de estudiantes de 1º, 2º Ciclo y Grado.
- Gestión de la Bolsa de Alojamiento
- Gestión del Libro Usado.
- Coche compartido.
- Bici UPO...

A nivel legislativo, en el caso concreto de la Universidad Pablo de Olavide, la tutoría está reglada en los Estatutos y Estamentos de la Universidad aprobados el 29 de mayo de 2002 y modificados por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía mediante Decreto 298/2003, de 21 de octubre.

En estos Estatutos aparece la siguiente referencia a la tutoría, “c) El horario de tutorías de cada profesor, de acuerdo con la legislación vigente” (Art. 150, c). Otra referencia a la tutoría aparece en el Art. 11.3:

El Decano o Director de Centro ordenará la publicación y difusión del Programa Académico del Centro una vez aprobado. Los Departamentos darán publicidad a los horarios de tutoría y asistencia al estudiante, velando los Directores de Departamento por su cumplimiento.

Se pone así de manifiesto la ausencia de institucionalización, reconocimiento y vacío por parte de la institución en el desempeño de las tutorías.

Posteriormente en el Decreto 265/2011, de 2 de agosto, se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, que ya fueron aprobados por Decreto 298/2003, de 21 de octubre. Sin embargo, a pesar de esta nueva modificación, sigue existiendo la falta de información en cuanto a la planificación, gestión y reconocimiento de la labor tutorial.

En un intento de crear Planes de Acción Tutorial que integren los ámbitos académico, profesional y personal dirigidos a estudiantes de primer curso de Grado, surge una iniciativa por parte del Vicerrectorado de Estudiantes y Deporte y el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea (durante el curso 2010-11) financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y bajo la dirección investigadora del grupo PAI-GEDUPO de la Facultad de Ciencias Sociales de esta Universidad, y se realiza una experiencia piloto en el Grado de Trabajo Social y el Grado Finanzas y Contabilidad de esta Universidad.

**Tabla 3.7.** Evolución legislativa universitaria de la tutoría en la Universidad Pablo de Olavide

	Estatutos y Estamentos de la Universidad (29 /5/ 2002)	Decreto 298/2003, (21/10/2003)	Decreto 265/2011 (2/8/2011)
<i>Agentes</i>	<b>Sin especificar</b>	El horario de tutorías de cada profesor, de acuerdo con la legislación vigente (Art.150)	<b>Sin especificar</b>
<i>Ámbitos de intervención</i>	<b>Sin especificar</b>	<b>Sin especificar</b>	<b>Sin especificar</b>
<i>Destinatarios</i>	<b>Sin especificar</b>	Alumnado de Grado	<b>Sin especificar</b>

Fuente: Elaboración Propia

### 3. Modelos de Tutoría Universitaria

A lo largo de este apartado se realiza una aproximación a las principales modalidades de tutoría llevadas a la práctica en las universidades. Se parte de una breve reflexión sobre los diferentes modos de entender la Universidad con la intención de establecer algún tipo de vinculación entre ambos elementos: modo de entender la Universidad y modo de entender la tutoría. El apartado continúa con una aproximación descriptiva de la tutoría según las diferentes denominaciones que recibe teniendo en cuenta su finalidad, desarrollo y resultados.

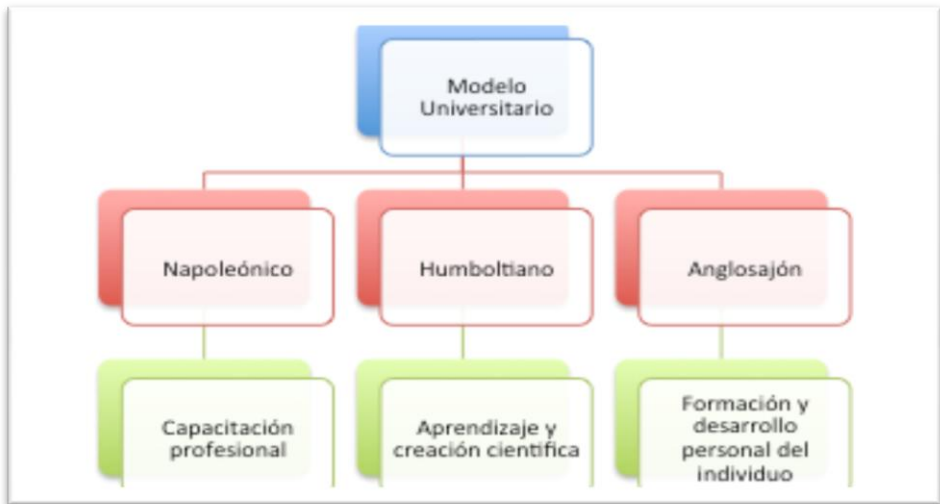
#### 3.1. El modelo universitario y la tutoría

En Europa, siguiendo las clasificación de Michavila y Calvo (2000) y Sanz Oro (2009), se vienen reconociendo diferentes modelos de concebir la Universidad a los que se asocian varias maneras de entender la función tutorial.

- El modelo universitario *napoleónico* (instaurado en Francia), tiene una visión profesionalizadora de la Universidad, y la tutoría está marcada por una línea de actuación cercana a la capacitación profesional del alumnado basándose en las demandas del mercado de trabajo. Con este modelo, se busca en el alumnado el desarrollo competencias que le permitan tomar conciencia de su proyecto profesional.
- El modelo universitario *humboltiano* (instaurado en Alemania y Centro-Europa), se caracteriza por estar centrado en el aprendizaje del alumnado y la creación científica. Por tanto, la tutoría se centra en aspectos académicos y pretende en el alumnado el desarrollo de competencias que le permitan la mejora del aprendizaje.
- El modelo universitario *anglosajón* (instaurado en Gran Bretaña y Estados Unidos), se caracteriza por centrarse en la formación y desarrollo personal y social

del individuo como el objetivo principal. Por tanto, la tutoría adquiere un carácter de acompañamiento y seguimiento. Busca en el alumnado el desarrollo de competencias como habilidades sociales para la integración en el grupo y la institución, y el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y motivación para el estudio.

En la siguiente ilustración se puede apreciar, de modo esquemático, las maneras de entender las características de cada uno de los modelos universitarios anteriormente descritos.



**Figura 3.3.** Modelos Educativos Universitarios

Fuente: Elaboración propia

Compartiendo la idea de Pérez Cusó (2013), las acciones realizadas en el desarrollo de la acción tutorial dentro de cada una de estas tres modalidades, deben convivir en armonía para procurar el desarrollo integral del estudiante.

### 3.2. Modelos de Tutoría

En la revisión bibliográfica acerca de la tutoría se pueden encontrar múltiples denominaciones y clasificaciones. A continuación, con la idea de profundizar en la práctica de la tutoría universitaria, la siguiente tabla recoge algunas de las denominaciones dadas por diferentes autores.



**Tabla 3.8.** Modelos de tutoría

AUTORES	MODALIDAD
Lázaro (1997)	Tutorial legal y funcional Tutoría académica Tutoría docente Tutoría entre iguales o peer tutoring Tutoría personalizada
Del Rincón (2000)	Tutoría de enseñanza aprendizaje y personal Tutoría interdisciplinar Tutoría de prácticum y tutoría personalizada Tutoría entre iguales
Lázaro (2002)	Tutoría burocrática-funcional Tutoría académica Tutoría docente Tutoría como asesoría personal
Álvarez Pérez (2002)	Tutoría académica Tutoría de carrera Tutoría personalizada
Lázaro (2003)	El Sistema tutorial individualizado (tutorial system) Tutoría de grupo Tutoría entre iguales Tutoría de asignatura.
Zabalza (2003)	Tutoría como componente básico de la función docente (1º nivel) Tutoría como complemento de la función docente (2º nivel) Tutoría independiente de la función docente (3º nivel)
Michavila y García (2003)	Tutoría académica (asignatura) Tutoría profesional (orientación profesional y carrera) Tutoría personal (desarrollo humano)
Garín et al. (2003)	Tutoría on line
García Nieto et al. (2004)	Tutoría burocrática o funcional Tutoría académica Tutoría docente Tutoría como asesoría personal Tutoría entre iguales Tele tutoría
Rodríguez Espinar (2004)	Tutoría de materia Tutoría de carrera o itinerario académico Tutoría de asesoramiento personal
Durán y Vidal (2004)	Tutoría entre iguales
Gairín et al. (2004b)	Tutoría entre iguales
Hernández y Torres (2005)	Tutoría personal Tutoría docente Tutoría profesional y de transición universidad-empleo
Boronat, Castaño y Ruiz (2005)	Tutoría legal o funcional Tutoría académica Tutoría docente Tutoría entre iguales

	Tutoría personalizada Tutoría colegiada Tutoría virtual
Sola y Moreno (2005)	Tutorial legal Tutoría académica Tutoría docente por seminarios Tutoría personalizada Tutoría entre iguales Tutoría virtual
Álvarez (2005)	Tutoría entre iguales
Arbizu, Lobato y Castillo (2005)	Tutoría entre iguales Tutoría académica Tutoría integral
Vela (2007)	Tutoría académica
Rodríguez Uría et al. (2007)	Tutoría on line Tutoría profesional Tutoría académica
Ezeiza Ramos (2007)	Tutoría on line
García Nieto (2008)	Tutoría burocrática Tutoría académica Tutoría docente Tutoría como asesoría personal Tutoría profesional
Álvarez y González (2008)	Tutoría académica o formativa Tutoría de carrera Tutoría personal Tutoría de iguales
Sobrado (2008)	Tutoría on line
García-Valcárcel (2008)	Tutoría on line Tutoría grupal
Cano González (2008)	Tutoría profesional Tutoría académica Tutoría integral
Betegón et al. (2009)	Tutoría grupal Tutoría académica
Aucejo (2009)	Tutoría integral
González Jiménez et al. (2010)	Tutoría entre iguales
García, Troyano y Martínez (2011)	Tutoría de carrera
Pérez Cusó, (2013)	Tutoría burocrática Tutoría de materia Tutoría de carrera Tutoría de prácticas Tutoría de asesoramiento personal Tutoría de dirección de trabajo

Fuente: Elaboración propia

De este modo, se puede observar que en la práctica de la tutoría universitaria convergen distintas modalidades. A continuación, se presenta un análisis de aquellas más frecuentes (tutoría profesional, académica, entre iguales, personal y on-line o virtual). Su análisis se centra en:

- La finalidad u objetivo que se pretende conseguir con su práctica, respondiendo al ¿para qué?
- En la metodología seguida para su desarrollo, respondiendo al ¿cómo?, ¿quién?
- En los resultados que se obtienen en el alumnado, en el tutor y en la institución, respondiendo al ¿dónde?

### 3.2.1 Tutoría Profesional

#### *(i) Finalidad*

La tutoría profesional, de corte napoleónico, para autores como García Nieto (2004, p.16), persigue “el desarrollo de destrezas (...) para que el perfil del estudiante se ajuste a los requerimientos del puesto profesional que se va a ver obligado a desempeñar”. También coincide Álvarez González (2008, p.76) en señalar que se trata de una tutoría centrada en “ayudar al alumno a elegir sus itinerarios académico-profesionales”. En esta línea, García Nieto (2008) la concibe como una tutoría que aborda aspectos de la vida universitaria como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, postgrados, másteres y cursos de especialización. Para Cano González (2009, p. 184), “la finalidad última mira hacia la orientación de los estudiantes del último curso de carrera desde la perspectiva de la transición a la vida comunitaria y su inserción laboral en conexión con su perfil profesional”. Por consiguiente, según las diferentes alusiones encontradas en la literatura sobre este modelo, se trata de una práctica que ambiciona facilitar en los estudiantes la incorporación a la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo, así como la ejercitación de prácticas en empresas.

#### *(ii) Desarrollo*

Para Rodríguez Espinar et al. (2004, citado en García Nieto, 2008, p. 42), la figura del tutor de prácticas en el desarrollo de la práctica de la tutoría profesional es fundamental para complementar el desarrollo de las competencias necesarias en el lugar de trabajo. En la propuesta de Cano González (2008) esta práctica tutorial centrada en contenidos profesionales requiere que el profesorado ejerza funciones de consejero, guía u orientador del alumnado. Esto procura el desarrollo no sólo académico y personal, sino especialmente profesional por ser este ámbito una demanda y necesidad del alumnado para su contacto inicial con el mundo laboral.

El método básico para su práctica suele ser la tutoría individual, donde el profesor asume la tarea de informar, asesorar y orientar a los estudiantes que tiene a su cargo. Pero para el seguimiento de las prácticas puede hacerse uso de tutorías en pequeño grupo, bien

por un convencimiento de sus beneficios y potencialidades, bien por cuestiones de tiempo y espacios.

Por lo que respecta a los elementos organizativos de esta modalidad de tutoría, según García Antelo (2010, p. 120)

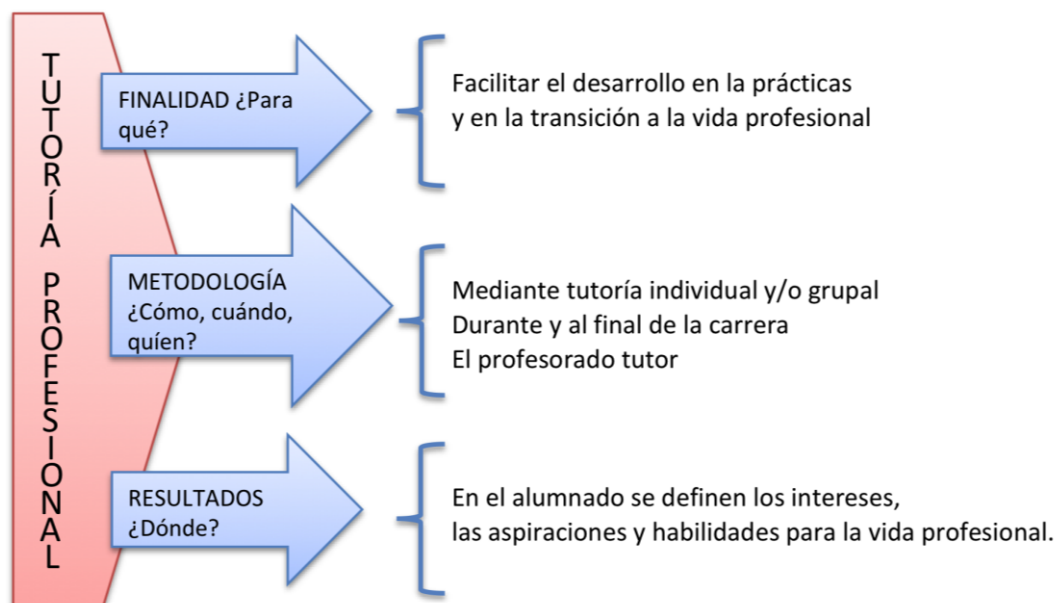
(...) generalmente un profesor (que se ofrece de forma voluntaria a participar) es designado tutor de un estudiante durante un período de tiempo, bien sea un curso académico o un ciclo formativo, ofreciéndole atención sobre asuntos académicos -no necesariamente vinculados a una materia en concreto-, pero también vinculados a su proyecto profesional.

En este modelo de tutoría las funciones que desempeña el tutor se ejercen de manera coordinada con el resto de servicios y programas de la institución. Recientemente, en el estudio de Novella Cámara, Forés Miravalles, Rubio Serrano, Costa Cámara, Gil Pasamontes y Pérez Escoda (2012) se recogen las funciones del tutor de practicum, entre las que destacan: promover la reflexión sobre la práctica y los aprendizajes realizados, de modo que el período de practicum se constituya como una experiencia conectada al desarrollo académico y profesional.

Pérez Cusó (2013) considera que, habitualmente, la figura del tutor de prácticas queda muy desconectada del tutor del itinerario académico, aún siendo muy necesaria esta conexión y coordinación. Incluso plantea unificar estas funciones en una sola figura.

### **(iii) Resultados**

La práctica de la tutoría profesional ofrece en el alumnado, además de la mera ayuda académica respecto a la información y asesoramiento de los itinerarios formativos, la ayuda necesaria para definir sus propias capacidades, intereses, aspiraciones personales y habilidades interpersonales en situaciones reales para mejorar su inserción socio-laboral.



**Figura 3.4.** La Tutoría Profesional

Fuente: Elaboración propia

## 3.2.2 Modelo de Tutoría Académica

### (i) Finalidad

El modelo o enfoque de tutoría académica, de corte humboltiano, ha sido definido por autores como Arbizu, Lobato y Castillo (2005), Álvarez Pérez y González Afoso (2008), García Nieto (2008), Vela (2007) y Rodríguez Uría (2007), entre otros. Para autores como Arbizu, Lobato y Castillo (2005, pp. 9-10) se trata de “una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y desarrollada en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas”. Coinciden en esta línea Boronat, Castaño y Ruíz (2005), para quienes la tutoría está dedicada al ámbito científico y académico del alumnado. Asimismo, la tutoría académica, para Vela (2007, p. 246) consiste en “la acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes”. Por tanto, su finalidad es la de incentivar la motivación en el alumnado y fomentar la reflexión sobre su propio aprendizaje. Álvarez Pérez y González Afonso (2008) también coinciden con el resto de autores citados anteriormente. De este modo, la tutoría académica tiene la finalidad de enmarcar el seguimiento académico del alumnado. Se trata, por tanto, de “la labor informativa y formativa que realiza el profesorado en el marco de su asignatura con el objeto de realizar un seguimiento formativo del proceso de cada alumno o grupo de alumnos a los que imparte docencia” (Ibíd., p.60).

## **(ii) Metodología**

Según la bibliografía revisada algunos autores proponen para su desarrollo además de la tutoría grupal y la tutoría individual la propuesta de la figura de los alumnos/as tutores debido al gran número de alumnado matriculado en algunas asignaturas. Este modelo de tutoría requiere la especial y continua labor del profesorado universitario, y como afirma Zabalza (2003), la tutoría se debe convertir en el verdadero complemento y contrapunto de la docencia del profesor en el desarrollo de cada una de las asignaturas.

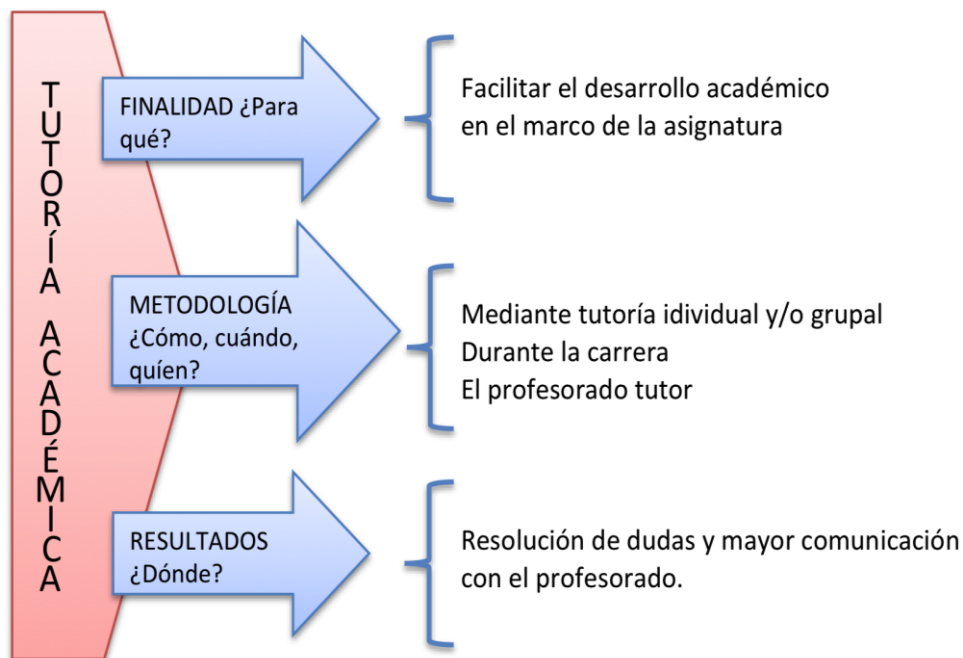
El desarrollo de la tutoría académica implica, según Rodríguez Uría (2007, pp. 7-8), “informar u orientar sobre asignaturas, contenidos científicos de las mismas, comunicación de fuentes bibliográfica y documentales pertinentes sobre temas del programa, así como, la comunicación de resultados de evaluaciones, revisión de exámenes, etc.”. Esto supone el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y un nuevo planteamiento didáctico en relación con los métodos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo como de las modalidades organizativas de la docencia. Se trata, por tanto, de una tutoría realizada por el profesorado para resolver las dudas académicas del alumnado y potenciar aquellas capacidades que le permitan asumir el control de su aprendizaje a través de estrategias de estudio, realización de trabajos, supervisión del aprendizaje y resolución de dudas.

Para García-Valcárcel (2008, p.5) el método consiste en facilitar al alumnado todo aquello que necesita para optimizar su propio aprendizaje:

Exige una gran cantidad de tiempo y sólo se puede dispensar bajo unas determinadas condiciones, especialmente referidas al número de alumnos (grupos reducidos). Lo que podrá exigir el trabajo en colaboración de distintos profesores que comparten grupos de clase. Además de la atención individual se defiende la necesidad de hacer una tutoría grupal, fundamentalmente cuando se establecen tareas de trabajo en grupo.

## **(iii) Resultados**

Los resultados de este modelo de tutoría académica, según la literatura revisada, mejoran el desempeño académico de las asignaturas. Por otra parte, se establece una mayor comunicación con el profesorado y se genera un clima más propicio para el aprendizaje fuera y dentro del aula. También el profesorado se convierte, según Álvarez (2008, p. 62), en el “dinamizador y gestor del proceso de aprendizaje acompañado de los estudiantes”.



**Figura 3.5.** Modelo de Tutoría Académica  
Fuente: Elaboración propia

### 3.2.3 Modelo de Tutoría entre iguales “peer tutoring”

#### (i) *Finalidad*

El modelo de tutoría entre iguales, también conocido como “peer tutoring”, proviene del modelo universitario anglosajón.

Según la revisión bibliográfica, para Arbizu, Lobato y Castillo (2005, pp. 9-10), este modelo “pretende ofrecer asesoramiento y apoyo a la integración en la vida universitaria y éxito en la formación universitaria de los alumnos de primer ciclo de la Universidad con ayuda de otros estudiante del Tercer ciclo en grupos de 6-7 estudiantes”. De modo análogo, la finalidad de este modelo para Álvarez (2005, p. 111), es “resolver problemas relacionados con su formación”. También así lo consideran González Jiménez et al. (2010, p. 220), quienes además añaden que “se recurre a esta modalidad para apoyar la función del profesorado y tutores.”

#### (ii) *Metodología*

La metodología que se utiliza para la puesta en práctica de este modelo de tutoría para Duran y Vidal (2004, p. 38), “es una modalidad del aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (el rol de tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido”. Además de establecer las funciones que desempeña cada uno de

los agentes que intervienen en su práctica, para Gairín (2004b) es importante el seguimiento y la evaluación de las acciones realizadas por parte del coordinador. Para Álvarez (2005) al definir la práctica de este modelo de tutoría coincide en señalar la importancia que tiene el alumnado mentor. Señala que éste, el alumnado mentor, debe ser conocedor del contexto y de algunas de las vivencias, demandas y dificultades venideras del alumnado de nuevo ingreso. Por este motivo, el autor manifiesta como en la práctica de este modalidad “el alumnado con experiencia en una titulación ayuda a los estudiantes que inician sus estudios a resolver problemas relacionados con su formación” (p.111).

No sólo se trata de experiencia, según Arbizu (2005, p.15) para optimizar los resultados, los estudiantes-experimentados de cursos superiores “pasarían por una selección con criterios competenciales pertinentes a las tareas que va realizar”. Esta necesidad de formación específica también queda reflejada en las palabras de Rodríguez (2007, p. 9), “formación específica a los estudiantes de los últimos cursos, mentores, para que apoyen a los estudiantes noveles en su adaptación al formato educativo universitario”.

Por otro lado, Sobrado (2008, p.100) matiza la importancia que tiene la cooperación en este tipo de modalidad. El autor expresa que, además de otros estudiantes del mismo curso o de niveles más avanzados, se pueden poner en práctica “grupos tutoriales cooperativos (sistema de orientación entre alumnado con compañeros o profesores tutores)”.

### **(iii) Resultados**

Los resultados de la práctica de este modelo, según Wells (2001, p. 332), son “una oportunidad para aprender con los demás y de los demás (que) se aplica en potencia a todos los participantes y no sólo al menos experto”. Los resultados obtenidos se reflejan también, evidentemente, en la institución al generar mayor calidad en el servicio personalizado a los estudiantes.

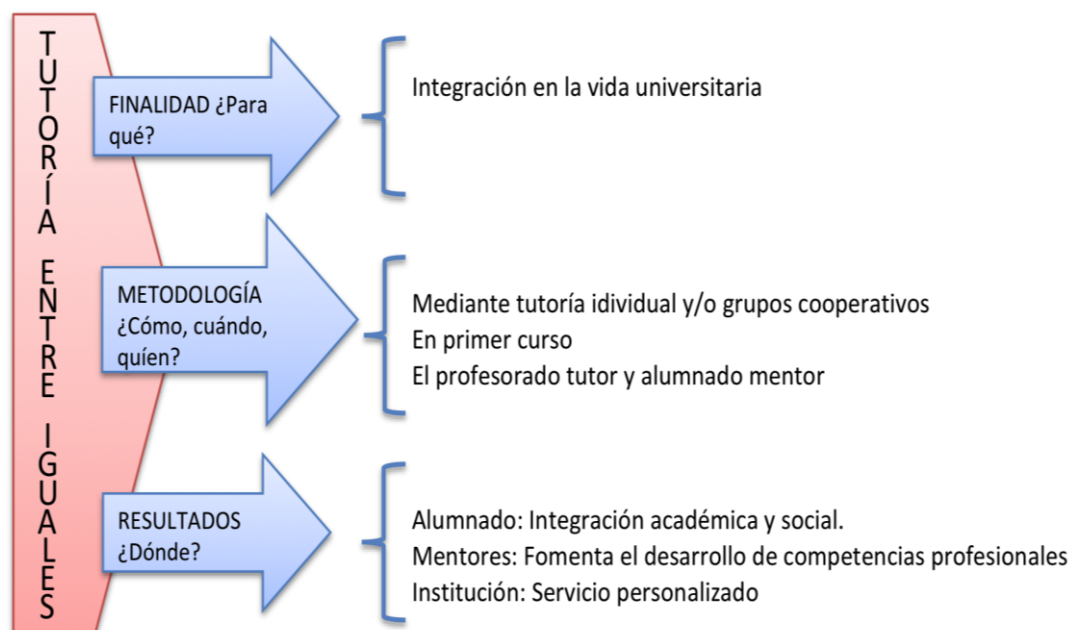
Según Durán y Vidal (2004), este modelo de tutoría proporciona oportunidades de aprendizaje para ambos estudiantes (alumnado de nuevo ingreso y alumnado de cursos superiores). Asimismo para Arbizu (2005, p.14), la tutoría entre iguales logra:

(...) un asesoramiento y apoyo a la integración y éxito de la formación universitaria de los alumnos de Primer Ciclo (...), especialmente, en aquellas titulaciones masificadas de alumnado donde el tutor no alcanza a cubrir la atención de todo el alumnado y se sirve de este alumnado experto de cursos superiores como instrumento para el desarrollo del Plan.

Por tanto, este modelo de tutoría permite en los estudiantes el desarrollo de habilidades psicosociales, el desarrollo del sentido de la responsabilidad, la colaboración y del sentimiento de satisfacción. También, los beneficios para el alumnado de cursos superiores son: la responsabilidad; la satisfacción personal; las habilidades de relación con sus iguales; la dinamización de pequeños grupos, y la posibilidad de formar al alumnado mentor en la adquisición de las futuras competencias tutoriales por si decidiera dedicarse a la docencia en un futuro. Sus resultados en el alumnado de nuevo ingreso



tutorizado son: mayor integración en la vida universitaria; atención a un mayor número de estudiantes, y la rotura de brechas y distancia existente en ocasiones entre alumno de nuevo ingreso y tutor.



**Figura 3.6.** Modelo de Tutoría entre Iguales

Fuente: Elaboración propia

### 3.2.4 Modelo de Tutoría Integral

#### (i) Finalidad

El modelo de tutoría personal, según los autores revisados, se trata de una práctica relacionada con el modelo de organización universitario anglosajón.

En este modelo el profesorado procura el desarrollo integral del alumnado a través de relaciones interpersonales. En este sentido, para Rodríguez Uría, et al., (2003, p.7) “la acción tutorial abarca ámbitos más allá del estrictamente académico para adentrarse en cuestiones más profundas de la relación docente-discente, como son sugerencias de desarrollo curricular a medida y análisis de posibles promociones profesionales”. Por tanto, exponen cómo la finalidad de este modelo de tutoría es el apoyo en el desarrollo integral del alumnado.

Arbizu, Lobato y Castillo (2005, pp. 9-10) dominan este tipo de tutoría: integral, por atender la dimensión intelectual, afectiva y profesional del alumnado. También coincide en señalar esta finalidad Aucejo (2009, p. 4), se trata de “una visión global que cubra la formación, la información y la orientación del alumnado desde los prismas académico, profesional y personal en sentido amplio”. Asimismo, para Pérez Boullosa (2006), la tutoría tiene como finalidad acompañar al estudiante durante toda su trayectoria

académica universitaria, desde que ingresa en ella hasta que termina sus estudios, facilitando y estimulando su proceso formativo global, asesorándolo y apoyándolo en aspectos tales como su adaptación e integración en el nuevo contexto universitario, asesorándolo en las decisiones de elección y especialización curricular, preparándolo para la transición a la vida laboral. De igual modo, para autores como Álvarez González, (2008, p. 76), se trata de una tutoría con funciones centradas en “el bienestar y desarrollo personal del alumno”.

Por otra parte, Betegón et al., (2009, p. 240) destacan como finalidad, a su vez, “la labor de la tutoría integral como un elemento de calidad de la actual educación superior”.

### **(ii) Metodología**

En el desarrollo de este modelo de tutoría en el contexto universitario, según la literatura revisada, el profesor, con el objeto de realizar esta actividad de acompañamiento al alumnado desde su ingreso hasta que finaliza sus estudios, ha de dotar de contenido la tutoría. La manera de llevar a cabo la tutoría y sus ámbitos de intervención tiene los siguientes matices, según Álvarez Pérez (2005, p. 284):

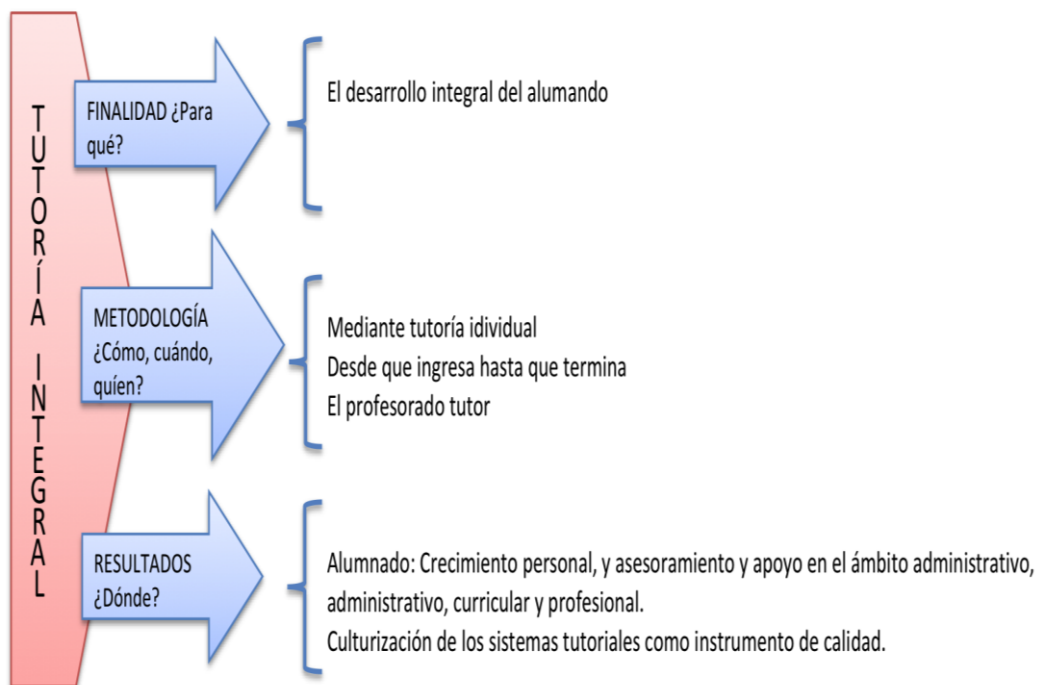
(...) no se restringe puramente a lo formativo, al horario de las seis horas y al espacio del despacho (tutoría académica), sino que se exige más allá, haciendo un seguimiento del proceso formativo y estimulando la madurez personal y profesional, con una clara proyección hacia el aprendizaje autónomo, la investigación y el desempeño profesional.

Este modelo de tutoría descrito, claramente exige mayor involucración por parte del profesorado tutor, y no todo el profesorado está dispuesto a implicarse de la misma manera, pues supone dedicar más tiempo del legislado actualmente. Para Chiva y Ramos (2007, p. 180), la tutoría es concebida como: “aquella actividad docente que tiene una metodología didáctica específica y que se desarrolla en distintas sesiones entre un profesor universitario y uno o varios estudiantes, con el fin de orientarlos en su evolución académica, vocacional y personal”. Del mismo modo, Cano González (2008, p. 25) propone “dotarla de estructura de funcionamiento y concederle un lugar apropiado en la programación de actividades académicas propias del quehacer de la Universidad”. En esta práctica el método más común para llevarla a cabo es la tutoría individual. También, Cano González (2008, p. 41) la entiende como una “atención personalizada al alumno, globalmente considerado en todos sus aspectos y necesidades intelectuales, sociales, académicas y personales”. Es decir, se entiende que se trata de una tutoría no sólo centrada en la solución de problemas académicos, sino a favor de una concepción más amplia hacia el desarrollo personal y profesional del alumnado.

### **(iii) Resultados**

Esta modalidad de tutoría ha sido muy recurrida en universidades de tradición anglosajona de élite con resultados muy positivos para los estudiantes, pero sigue siendo una forma de entender la tutoría que todavía no ha llegado con fuerza a nuestras aulas universitarias. Este modelo, de atención individualizada al alumnado tutorizado, propicia su crecimiento personal, y asesoramiento y apoyo en el ámbito administrativo, curricular

y profesional, así como el crecimiento de la propia institución en la culturización de los sistemas tutoriales como un instrumento de calidad.



**Figura 3.7.** Categorías del Modelo de Tutoría Integral

Fuente: Elaboración propia

## 3.2.5 Tutoría on-line

### (i) Finalidad

Este modelo de tutoría online es entendido por los diferentes autores como una nueva manera de contacto y guía de trabajo autónomo con el alunado. Para Gairín et al. (2003), la tutoría online persigue el desarrollo académico del alumnado a través de funciones de guía académico virtual. En la misma línea, para Ezeiza Ramos (2007, p. 149), la finalidad de este modelo es “establecer progresivamente una relación de apoyo con los estudiantes que pueda impulsar el aprendizaje del alumnado procurando su motivación académica”. García-Valcárcel (2008, p. 2) apoya esta idea y expone que “la transmisión verbal de contenidos por parte del profesor no puede ser el método exclusivo de enseñanza”. Por otra parte, con este modelo se persigue el desarrollo práctico de algunas de las competencias profesionales demandadas en la actualidad como las relacionadas con las nuevas tecnologías (diario, wiki, glosario, foro de noticias, correo electrónico, portafolio electrónico...). De este modo, según Ezeiza Ramos (2007, p. 150), estas competencias se refuerzan a través de “la secuencia de uso de herramientas electrónicas con el fin de planificar, y gestionar la acción tutorial on-line en las asignaturas universitarias dentro el

contexto de los créditos ECTS”. Por consiguiente, la finalidad de la práctica del modelo de tutoría on-line, según la literatura revisada, es acompañar al alumnado para favorecer el desarrollo académico y fomentar el desarrollo de competencias relacionadas con las nuevas tecnologías durante la carrera.

## **(ii) Metodología**

La puesta en práctica de este modelo no sólo debe estar asociada a la educación a distancia pues se trata de un modelo que, según Gairín et al. (2003, p. 29), utiliza “entornos complementarios en los procesos de comunicación entre estudiantes y profesores”. También Ezeiza Ramos (2007, p. 150) expone cómo este modelo de tutoría online se acerca a las exigencias de los modelos pedagógicos surgidos del EEES y al nuevo contexto de los créditos ECTS, donde los docentes deben de “ayudar a planificar y gestionar las actividades fuera del aula”. Análoga es la postura de García-Valcárcel (2008, p. 2), quien también apoya este tipo de tutoría y afirma “que la transmisión verbal de contenidos por parte del profesor no puede ser el método exclusivo de enseñanza”. Se trata de un proceso lento donde se comienzan a adaptar los materiales didácticos, la metodología de aula, las prácticas de las asignaturas y, cómo no, la forma de relacionarse con el alumnado a través del suministro de herramientas y recursos, se puede provocar un entorno de aprendizaje más dinámico, motivador y real en el desarrollo académico del alumnado. Según García-Valcárcel (2008, p. 2), el rol del tutor para llevar a cabo esta práctica debe:

(...) poner en funcionamiento sus propias competencias profesionales como profesor, como organizador y planificador, como tutor, orientador de los alumnos, guía del proceso, líder de su grupo de alumnos, motivador y coordinador de actividades, etc.

El método que se desarrolla en este tipo de tutoría hace partícipes a los profesores del uso de la plataforma virtual como herramienta para potenciar el aprendizaje, aludiendo también a las dimensiones de orientación sobre estrategias de estudio y realización de trabajos, supervisión del aprendizaje y resolución de dudas. García-Valcárcel (2008, p. 8) considera el uso del correo electrónico como:

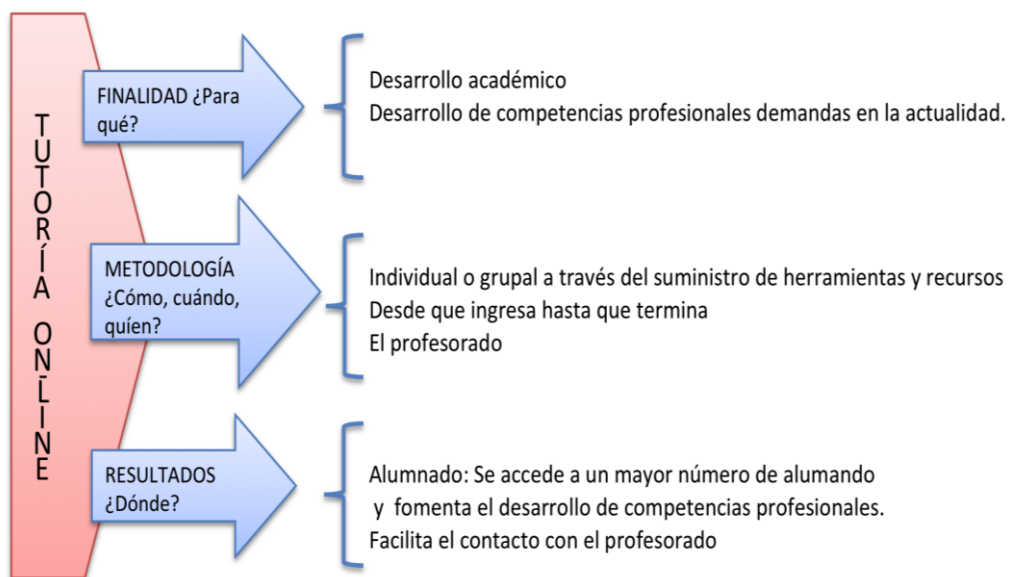
(...) una herramienta de comunicación con los alumnos imprescindible en estos momentos, un recurso que facilita la interacción profesor-alumnos y agiliza el contacto, que cumple funciones básicas de tutoría y atención al alumnado de una forma más flexible, aunque también se señalan las condiciones de su uso (por parte del profesor) y sus limitaciones respecto a la tutoría presencial.

Este tipo de tutoría, según Gairín et al. (2003), puede ser desarrollado de manera individual o grupal a través de los foros. Para Ezeiza Ramos (2007), debido al uso de herramientas (diario, wiki, glosario, foro de noticias, correo electrónico, portafolio electrónico, etc.) debe de tener en cuenta el parámetro del número de estudiantes por grupo. Una de las barreras principales es la falta de formación, tanto de profesores como de alumnos, en la consecución real de “cultura digital”.

**(iii) Resultados**

La práctica de esta tutoría permite “las posibilidades de sincronismo y asincronismo (...), independientemente del tiempo en el que se encuentren los miembros” (Cabero, 2006, s/p). Por lo tanto, atiende a un mayor número de estudiantes, ya que posibilita eliminar barreras como la coincidencia de horarios o falta de tiempo con grupos muy masificados. Otra de las ventajas, propuesta por Pantoja y Campoy (2009), es la cercanía al alumnado que estudia y trabaja, carente de tiempo para estar en contacto personal y directo con el tutor. También se facilita “el contacto de los alumnos con agentes educativos, sociales, industriales y económicos, lo cual significa, abrir la Universidad al contexto que la rodea y mejorar las relaciones con el mundo del trabajo” (Ibíd., 2009, p. 118). Una de las limitaciones de este modelo que manifiesta el profesorado es la falta de horario pre-fijado para dar respuesta al alumnado, al igual que ocurre en las tutorías presenciales. Pérez Cusó (2013), siguiendo los trabajos de Bierema y Merriams (2002), Montserrat Pera et al. (2007) y Pérez Cusó, Martínez Juárez y Martínez Clares (2011), destaca algunas de las limitaciones o dificultades de la tutoría virtual como: el acceso a las herramientas virtuales y el compromiso en la frecuencia de las comunicaciones.

También existe otro grupo de autores (Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Repetto, 1994; Vélaz de Mendrano, 1998) contrarios a considerar esta práctica como un modelo de tutoría. Para estos autores, supone una herramienta al servicio de la tutoría.



**Figura 3.8.** Categorías del Modelo de Tutoría on-line  
Fuente: Elaboración propia

La siguiente tabla (3.9) muestra las diferencias y similitudes de las categorías analizadas en cada una de las prácticas tutoriales.

**Tabla 3.9.** Categorías del modelos según categorías

MODELOS	FINALIDADES Y OBJETIVOS (Para qué)			MÉTODO (Cómo, Cuándo, Quién)									RESULTADOS (Dónde)		
	Dssl. Académico	Dssl. Profesional		Dssl. Personal	TIPOLOGÍA		MOMENTO			AGENTES			DESTINATARIOS		
	Asignatura	Prácticas	Laboral	Integración	Individual	Grupal	Inicio	Durante	Final	Profesorado	Alumnado	Mixto	Alumno	Tutor	Institución
ON-LINE	x	x			x	x	x	x	x	x			x		
ACADÉMICO	x				x	x	x	x	x	x			x	x	
PEER TUTORING	x	x		x	x	x	x					x	x	x*	x
PERSONAL-INTEGRAL	x	x		x	x		x	x	x	x			x		x
PROFESIONAL		x	x		x	x			x	x			x		x

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior (3.9.), la modalidad de tutoría llamada personal o integral, cuyo origen proviene de las universidades anglosajonas, tiene por finalidad abordar el desarrollo integral del estudiante y no centrarse sólo en los ámbitos, académicos o de desarrollo profesional. Pero también es cierto que este modelo de tutoría exige labores en el profesorado-tutor que, debido a la situación actual del profesorado y debido a la cultura tutorial existente, es difícil de institucionalizar. Esto hace que su práctica, en la mayoría de los casos, dependa de la buena voluntad del profesorado.

Cuando se hace mención a la tutoría, la práctica más extendida es la académica. En cambio, un modelo que se está generando en las universidades y que alivia las labores del profesorado, a la vez que puede servir de formación para el alumnado involucrado, es el modelo de tutoría entre iguales. Este modelo, al igual que el modelo de tutoría integral está centrado en el desarrollo armónico del estudiante.

Bien es cierto que cada modalidad de tutoría en sí misma presenta multitud de beneficios para el estudiante pues surgen teniendo en cuenta las dificultades y necesidades de orientación, pero también es cierto que detrás de la práctica existe una serie de limitaciones que dificulta su desarrollo. Algunas de estas limitaciones de la práctica tutorial fueron desarrolladas en el segundo apartado de este capítulo.

## 4. Conclusión y posicionamiento

A lo largo del capítulo anterior, se ha percibido cómo sobre algunos de los factores que influyen en el abandono se puede intervenir desde la orientación y la tutoría. Por este motivo, en este capítulo, se analiza la situación actual de la orientación en el contexto universitario y una forma de llevarla a cabo, la tutoría.

Con respecto a la orientación universitaria se considera que a pesar de que en la etapa universitaria ésta no ha tenido unos pasos tan claros como en etapas anteriores, como resultado de la inclusión de España al Espacio Europeo de Educación Superior, ésta se ha convertido en un indicador de calidad de las universidades. De igual modo, la orientación, se plantea como una ayuda que debe concebirse de forma continuada, y no solamente de manera puntual, para alcanzar el desarrollo integral del estudiante. Además, debe facilitar la coordinación de las diversas acciones dirigidas a los ámbitos académico, profesional, personal, social y administrativo. Para cubrir estos ámbitos en los que el alumnado universitario debe ser orientado.

En el desarrollo del actual modelo pedagógico la acción tutorial es reflejo de la necesidad de orientar, guiar y ayudar a un alto número de estudiantes durante su periodo de formación, y que dentro del escenario universitario se sienten desplazados y desatendidos. Situación que influye para que muchos de ellos puedan estar abocados al abandono universitario. Además, tras la revisión de investigaciones previas sobre las causas y factores que determinan el abandono académico en la Universidad que se centran en la orientación previa para la carrera elegida y el desvanecimiento de las expectativas iniciales, se justifica la necesidad de la función tutorial principalmente en el alumnado de primer curso de Grado. Esto provoca un nuevo reto para la propia Universidad y para el profesorado implicado, por tener que adaptarse a un nuevo modelo pedagógico y abandonar el que durante décadas ha estado presente, porque al adquirir un mayor protagonismo y responsabilidad, el profesorado ha de incorporar nuevas competencias en su labor docente. Todo ello conlleva una nueva forma de enseñanza y atención al alumnado centrada en el aprendizaje autónomo, dónde la tutoría a través de los diferentes modelos o modalidades (ver figura) se convierte en una estrategia pedagógica para apoyar y asesorar al alumnado en su desarrollo personal y en su formación como futuros profesionales al servicio de la sociedad.

La práctica de la tutoría va acompañada de limitaciones y barreras como la falta de formación específica con respecto a la tutoría, la insuficiente planificación de las intervenciones y desarrollo de sus contenidos, la escasa rendición de cuentas para establecer propuestas de mejora, y principalmente, el poco incentivo y reconocimiento por parte de la institución al profesorado. Esta realidad provoca que, en los tiempos que corren, en el contexto universitario donde las acreditaciones y calidad docente se premian por investigación, la atención personalizada al alumnado pase a un segundo plano y a la buena voluntad del profesorado.

En la literatura revisada también se consideran importantes las limitaciones manifestadas por el alumnado. Entre ellas destaca la falta de desconocimiento del verdadero sentido de la tutoría, la falta de visión del tutor como guía y orientador, y la despersonalización del proceso de enseñanza aprendizaje. Por consiguiente, el potencial

de apoyo que puede prestar la tutoría al alumnado no está siendo suficientemente explotado.

Atendiendo a esta realidad, en el apartado empírico de esta investigación, uno de los objetivos planteados se centra en analizar, mediante análisis cuantitativos y cualitativos, la orientación previa y la tutoría universitaria recibida por el alumnado de primer curso de Grado, afín de conocer su repercusión en el alumnado de primero que abandona. Este análisis y diagnóstico de la realidad permite poder establecer medidas preventivas para la reducción de las tasas de abandono en el primer año de Universidad.



# CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO Y  
DESARROLLO DEL ESTUDIO  
DE CAMPO





# CAPÍTULO IV

## DISEÑO METODOLÓGICO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

La finalidad de este capítulo, no es otra que la exposición de la labor seguida en (i) la planificación de esta investigación (selección de la muestra; el diseño de los procedimientos de investigación; elaboración de los instrumentos; validación de los instrumentos). Continúa con (ii) la recogida de datos y finaliza con (iii) el análisis de las informaciones obtenidas.

El planteamiento de la investigación se ha ido desarrollado en los capítulos que engloban el marco teórico de esta investigación.

### 1. Planificación

#### 1.1. Selección de los sujetos participantes y ámbito de estudio

Aunque la unidad fundamental de análisis es la Universidad Pablo de Olavide (UPO), se ha buscado contrastar y contextualizar su situación con otras universidades, de características diferentes, en algunos aspectos. Para ello se seleccionaron la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Universidad de Granada (UGR).

La selección de estas universidades se hace en base a la UCM y la UGR por su tamaño y complejidad en comparación con la UPO. También, porque la UCM, coincide con la Universidad Pablo de Olavide en ser una de las que presenta mayores índices de abandono según el ya citado informe *La Universidad en Cifras* (Armenteros, 2008). Mientras que la Universidad de Granada no destaca por este motivo. Y como última razón para la selección última de estas universidades, entre otras posibles, viene dada por la accesibilidad a los datos generales y a la población objeto de estudio, de cara a la recogida de información.

Debido a la confidencialidad de determinados datos de abandono, sólo se ha podido disponer de estos a un nivel más detallado en la UPO, universidad en la que se centra el objeto de estudio.

El estudio parte de la percepción que tiene la población del alumnado de nuevo ingreso de las universidades seleccionadas en 1<sup>er</sup> curso de los grados de Trabajo Social, Educación Social y Sociología en la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada y Universidad Pablo de Olavide. La tabla siguiente recoge los datos del alumnado matriculado en cada uno de los grados seleccionados.

**Tabla 4.1.** Población

CONCEPTO	DEFINICIÓN	ALUMNOS MATRICULADOS DE NUEVO INGRESO 2010/2011		
		UCM	UGR	UPO
Población	Estudiantes de Nuevo Ingreso matriculados	E.S: 221 T.S: 539 SLG: 275	E.S: 129 T.S: 184 SLG: 151	E.S: 59 T.S: 218 SLG: 44

Fuente: Elaboración propia adaptado de: Información del Decanato de Facultad de Educación y Formación del Profesorado (UCM), Información de la Secretaria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Informe de la UGR en Cifras (2010/2011), Informe del Área de Gestión Académica y Encuestas perfil alumnado de nuevo ingreso curso 2010/11 (UPO).

Respecto al conjunto de los tres títulos en las tres universidades, la tabla 4.2 refleja la distribución de la muestra de estudiantes por Grado y Universidad de la muestra.

**Tabla 4.2.** Tasa de distribución de estudiantes por Grado y Universidad

GRADOS	EDUCACIÓN SOCIAL	TRABAJO SOCIAL	SOCIOLOGÍA	Total
UCM	37,7%	37,4%	53,9%	40,9%
UGR	44,7%	32,1%	28,9%	34,7%
UPO	17,5%	30,6%	17,2%	24,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia

El Grado de Educación Social cuenta con un número de alumnado encuestado en 1<sup>er</sup> curso de Grado de un 37,7 % en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), un

44,7 % en la Universidad de Granada (UGR) y un 17,5 % en la Universidad Pablo de Olavide (UPO).

El Grado de Trabajo Social cuenta con la participación de un 37,4% del alumnado encuestado en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), un 32,1% en la Universidad de Granada (UGR) y un 30,6% en Universidad Pablo de Olavide (UPO).

El Grado de Sociología cuenta con la participación de un 53,9% de alumnado perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid (UCM), un 28,9 % a la Universidad de Granada (UGR) y finalmente y más reducido, un 17,2 % a la Universidad Pablo de Olavide (UPO).

La tabla 4.3 muestra la distribución total de estudiantes por Universidad y Grado. La gráfica 3.2 refleja la distribución total de estudiantes por Grado y Universidad de la muestra real.

**Tabla 4.3.** Tasa de distribución de estudiantes por Universidad y Grado.

<b>GRADOS</b>	<b>EDUCACIÓN SOCIAL</b>	<b>TRABAJO SOCIAL</b>	<b>SOCIOLOGÍA</b>	<b>Total</b>
<b>UCM</b>	24,0%	48,9%	27,1%	<b>100%</b>
<b>UGR</b>	33,6%	49,3%	17,1%	<b>100%</b>
<b>UPO</b>	18,7%	66,8%	15,4%	<b>100%</b>
<b>Total</b>	26,0%	53,4%	20,5%	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 4.3, en la Universidad Complutense, el 24% son estudiantes del Grado de Educación Social, el 48,90% son estudiantes del Grado de Trabajo Social y el 27,10% pertenecen al Grado de Sociología.

En la Universidad de Granada, el 33,60% son estudiantes del Grado de Educación Social, el 49,30% son estudiantes del Grado de Trabajo Social y el 17,10% pertenecen al Grado de Sociología.

En la Universidad Pablo de Olavide, el 18,70% son estudiantes del Grado de Educación Social, el 66,80% son estudiantes del Grado de Trabajo Social y el 15,40% pertenecen al Grado de Sociología.

Con el primer instrumento aplicado a la muestra anteriormente descrita, se intentó conocer el mayor número de opiniones del alumnado de nuevo ingreso y al ser una población pequeña se procuró acceder a su totalidad, la muestra alcanza un total de 876 alumnos.

El segundo foco de análisis se centró en los motivos de abandono del alumnado universitario que no habían presentado matrícula en los mismos estudios en el siguiente curso. Debido a la dificultad y la imposibilidad de acceso a estos datos en la Universidad de Granada y Universidad Complutense de Madrid por la ley de protección de datos, esta parte de la investigación se limitó al alumnado de UPO.

Para acceder al alumnado que abandona de la UPO, una vez delimitado el número de alumnado de nuevo ingreso inscritos en los tres grados seleccionados durante el curso

académico 2010-2011 (tabla 4.1), se localizó el número de esos estudiantes de primero que no habían presentado matrícula en el curso 2011-2012, es decir en el segundo curso de Grado (tabla 4.4.) .

**Tabla 4.4.** Matrículas 2011-12 de la Universidad Pablo de Olavide

<b>Nº DE ALUMNOS NO MATRICULADOS EN SEGUNDO CURSO DE GRADO EN EL AÑO ACADÉMICO 2011-2012</b>		
<b>Educación Social</b>	<b>Trabajo Social</b>	<b>Sociología</b>
20 (33,89%)	50 (22,93%)	20 (45,45%)

Fuente: Elaboración Propia, Adaptado de Información facilitada por Oficina de Organización Académica. Área de Gestión Académica.

En términos de porcentajes, los datos de la tabla superior (tabla 4.4.) reflejan como hubo un 33,89% de pérdidas de matrícula en el Grado de Educación Social, un 22,93% de no matriculación en el Grado de Trabajo Social y un 45,45% en el Grado de Sociología.

Además de los focos de análisis anteriores se definió una muestra estructural para la realización de entrevistas en profundidad.

En la tabla 4.5. recoge las principales características del procedimiento de recogida de información:

**Tabla 4.5.** Procedimiento de recogida de información

<b>Ámbito:</b> Universidad Complutense de Madrid, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Granada.
<b>Población:</b> Alumnos de 1 <sup>er</sup> curso de Grado
<b>Sistema de recogida de información:</b> Cuestionario grupal en las aulas al alumnado
<b>Número de casos:</b> 876 alumnos

<b>Ámbito:</b> Universidad Pablo de Olavide.
<b>Población:</b> ex-alumnos de 1 <sup>er</sup> curso de diferentes Grados
<b>Sistema de recogida de información:</b> Encuesta telefónica
<b>Número de casos:</b> 42 casos

<b>Ámbito:</b> Universidad Pablo de Olavide.
<b>Población:</b> Alumnos que han abandonado 1 <sup>er</sup> curso de diferentes Grados
<b>Tipo de muestreo:</b> Estructural
<b>Sistema de recogida de información:</b> Entrevista en profundidad
<b>Número de casos:</b> 3 casos
<b>Principales características para la definición del perfil:</b> Titulación, Motivos de abandono

Fuente: Elaboración propia

## 1.2. Diseño de los procedimientos de recogida de datos

### *Documentación bibliográfica*

En la elaboración de procedimientos de indagación y por tanto de recogida de información, por una parte, se partió del análisis de la *documentación bibliográfica* principalmente utilizada, recogida de revistas científicas, libros, páginas webs de diferentes organismos, fondos documentales de la Universidad de Granada, Universidad Pablo de Olavide y Universidad Complutense de Madrid, Biblioteca del Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE), Biblioteca de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Biblioteca Nacional y publicaciones del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICIIN), a ello se suma la Red española de información sobre Educación (Eurydice España-REDIE). Además del análisis de numerosas fichas con citas textuales de autores, síntesis de sus principales pensamientos y reflexiones críticas a los mismos, tesis doctorales y páginas Webs. Con esta revisión de literatura se pretendió, como mencionan Williams, Unrau y Grinnell (2005), acercarnos a ciertas experiencias, ideas y opiniones sobre el problema a estudiar.

### *Cuestionario*

El cuestionario es entendido según Mateo y Martínez (2008, p. 129) como una “observación indirecta de los hechos a través de las manifestaciones expresadas por los sujetos”. También es entendido para autores como Tenbrink (2005, p. 275), como “listas de preguntas escritas que pueden ser respondidas sistemáticamente donde no hay respuestas correctas”. Otra de las características que presentan los cuestionarios es que “es posible obtener una gran información en extensión (o sea, sobre un gran número de sujetos) sobre un tema y fácil de sintetizar, por la estructura en la que vienen recogidos los datos” (Trincheró, 2002, p. 196).

Mateo y Martínez (2008, p. 129) afirma que el cuestionario implica tres supuestos importantes sobre los sujetos “que tienen la información que se les solicita, que contestan con sinceridad y que han entendido las preguntas”. Y para garantizar los resultados, y coincidiendo con la afirmación del mismo autor, “conviene realizar estudios piloto que comprueben la validez y fiabilidad de los cuestionarios”. En este trabajo se realizó un estudio piloto con ambos cuestionarios.

Para la elaboración de los cuestionarios, también, se tuvieron en cuenta las orientaciones de autores Del Rincón, Arnal, Latorre, Sans (1995), Briones (1999) y Trincheró (2002):

**Tabla 4.6.** Recomendaciones para la elaboración del cuestionario

<b>Del Rincón et. al (1995, pp. 213-215)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incluir preguntas de tipo-sociodemográfico para describir globalmente las personas que han contestado el cuestionario.</li> <li>2. Determinar el tipo de pregunta según la manera de contestar.</li> <li>3. Las preguntas han de ser claras.</li> <li>4. No han de sugerir una determinada respuesta.</li> <li>5. No redactar preguntas en forma negativa.</li> <li>6. Las preguntas no han de ser indiscretas.</li> </ol>
<b>Briones (1999, p. 285)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No formular preguntas sobre temas de poco conocimiento o que formen parte de la experiencia del interrogado, o acontecimientos ocurridos hace mucho tiempo.</li> <li>2. Hacer preguntas generales, cuando lo que se necesitan son respuestas específicas.</li> <li>3. Algunos objetivos pueden requerir más de una pregunta para recoger la información que se necesita.</li> <li>4. Las preguntas deben de presentar distintas perspectivas desde las cuales puede examinarse un tema u opinión sobre él.</li> <li>5. Algunos temas tratados en la investigación pueden colocar a la persona en una situación embarazosa, en lugar de preguntas directas, pueden emplearse diversas pruebas o técnicas proyectivas.</li> <li>6. Expresar aspectos negativos sobre los temas propuestos, aún cuando así lo sientan.</li> </ol>
<b>Trincherero (2002, p. 198)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Precisar el objetivo del estudio en el que se centra el cuestionario.</li> <li>2. Definir las variables sociodemográficas (edad, género, lugar de residencia, etc.)</li> <li>3. Realizar un estudio piloto para la adecuada formulación de las preguntas, y validez de los indicadores utilizados.</li> <li>4. La formulación de las preguntas.</li> <li>5. La definición y orden de las preguntas.</li> <li>6. La Modalidad de presentación del cuestionario</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

Antes de la aplicación del cuestionario, siguiendo a García Ramos (2000, p. 78), se evaluó cada cuestión en particular y el cuestionario en general con el objeto de garantizar -antes de su aplicación- “que recogiera en la forma más adecuada la información que precisamos”. También se tuvo en cuenta para su posterior análisis “si la información podía realizarse optimizando los resultados y conclusiones”.

De este modo, con la intención de recoger la información necesaria para cumplir con los objetivos propuestos, el cuestionario se compuso de preguntas diferenciadas según su tipología:

**1) Según el modo de formularse:** las preguntas pueden ser cerradas, abiertas y semicerradas.

a) Preguntas cerradas: son aquellas en las que se presenta una *respuesta única o respuesta múltiple* mediante una cruz, rodear con un círculo, etc. Suelen ser preguntas con la opción afirmativa y negativa, y, en ocasiones no sé/ sin opinión.



Estas preguntas presentan mayor rapidez para contestar y son menos agotadoras. García Muñoz (2003, p. 3) cita algunos ejemplos:

Ejemplo 1. ¿Tiene en su domicilio acceso a internet? Si ( ) No ( )

Ejemplo 2. ¿Cuántos habitantes tiene la ciudad donde vive?

Menos de 2000 ( )

De 10.001 a 20.000 ( )

De 100.001 a 200.000 ( )

b) Preguntas abiertas: estas preguntas ofrecen una gran riqueza en la respuesta y ayudan al investigador a establecer nuevas alternativas. También “revelan información rica y útil para añadir a la comprensión del fenómeno” (Trincherro, 2002, p. 199).

c) Preguntas semicerradas: en algunos casos se incluye, además de varios ítems, una alternativa de respuesta abierta identificada con las palabras “otros/as” y ¿cuáles? Éstas son especialmente “útiles para incluir aquellos ítems que son difíciles de incluir y aportados por el encuestado” (Trincherro, 2002, p. 201).

**2) Preguntas de hecho y opinión:** “Según la realidad que intentan descubrir las preguntas pueden clasificarse en preguntas sobre hechos y preguntas sobre opiniones” (García Muñoz, 2003, p. 4).

**3) Según su función en el cuestionario:** Estas “se suelen clasificar en preguntas sustantivas, filtro, de control, de consistencia, de introducción (...)” (Sierra Bravo, 1998, citado en García Muñoz, 2003, p. 6).

- Las preguntas filtro: son las que se realizan previamente a otra pregunta su objetivo es eliminar a los que no les afecte a ésta.
- Las preguntas de control: Suelen incluir respuestas con trampa o falsas, para constatar la consistencia del encuestado.
- Las preguntas de orden: donde se pide al encuestado un juicio de orden o preferencia (Trincherro, 2002, p. 202).
- Las preguntas tipo Likert: generalmente con 4 alternativas de respuesta de elección única, en las que se establece una graduación de nunca (1) a siempre (4).

La administración o aplicación de los cuestionarios puede realizarse de diversas maneras. Cohen, Manion y Morrinson (2007, p. 344) mencionan que “el cuestionario puede ser administrado – autorrelleno; -correo postal; - cara a cara; - teléfono; - Internet”. Y para esta investigación se optó por el autorrelleno por parte del alumnado en presencia del investigador y por el uso del teléfono, estableciéndose contacto entre el investigador y el cuestionado.

En esta investigación se utiliza el cuestionario por una serie de motivos: (i) poder recoger la opinión de estudiantes; (ii) poder discriminar estadísticamente entre la opinión de los diferentes colectivos de acuerdo con una serie de variables y (iii) rapidez en la obtención de información.

En la tabla 4.7 se sintetizan las ventajas e inconvenientes del uso de los cuestionarios.

**Tabla 4.7.** Ventajas y limitaciones del cuestionario

<b>Ventajas de los Cuestionarios</b>	
<b>Anguera (1995)</b>	El cuestionario transversal, descriptivo y analítico, permite obtener estimaciones de los aspectos bajo estudio y comparaciones entre subgrupos.
<b>Salkind (1999)</b>	Pueden auto-administrarse Son más económicos Su anonimato está prácticamente garantizado y facilitan decir la verdad.
<b>Albert (2006)</b>	Técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir.
<b>Limitaciones de los Cuestionarios</b>	
<b>Salkind (1999)</b>	La tasa de completación y devolución es mucho más baja
<b>García Muñoz (2003)</b>	Las preguntas categorizadas con muchas alternativas de respuesta puede hacer una muy difícil y fatigosa elección entre ellas. Se debe tener un conocimiento exhaustivo del tema para con el objeto de anticipar todas las alternativas posibles. El encuestado por inercia puede elegir alguna respuesta de las ofrecidas, que signifique poco a nada para él.
<b>García Ramos (2000)</b>	Dificultad para definir con precisión la información que es relevante y formular cuestiones o preguntas dirigidas a recoger sólo esa información. Falta de planificación del cuestionario puede provocar la limitación de los resultados y conclusiones.

Fuente: Elaboración propia

### ***Entrevista en profundidad***

Para aportar visiones complementarias a los datos obtenidos y favorecer la recolección de información significativa de una forma más cercana y directa, se utilizó la “entrevista en profundidad”.

En el ámbito de la educación, la entrevista, como mantiene Mateo y Martínez (2008, p. 137), “facilita la comunicación humana, la exploración y obtención de información sobre temas que de otra manera no podrían ser tratados”. No se debe de olvidar que el verdadero objetivo de la entrevista es principalmente, siguiendo a Corbetta (2003, p. 69), “acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: recogiendo sus categorías mentales, interpretaciones, percepciones, sentimientos y motivos de acción” En la misma línea, para McMillan y Schumacher (2005, p. 459) “las entrevistas a informadores decisivos son entrevistas en profundidad a individuos que tienen conocimientos especiales, situación o cualidades comunicativas que están deseando compartir con el investigador”. Por tanto, la entrevista no es otra cosa que un medio para recoger datos de una experiencia mediante la comunicación. Es decir, coincidiendo con Gianturco (2005, p. 14), se trata de “Estudiar los hechos, las acciones, las normas, los valores (...) dando amplio espacio al punto de vista más general de la persona que viene entrevistada (...) mirar a través de los ojos de las personas que vienen entrevistadas”. De ahí la importancia de poder entrevistar en

profundidad al alumnado que abandona para conocer sus causas reales, sus motivos, sus intereses, su visión sobre el sistema institucional y la ayuda que se le prestó, y tratar de entender desde su perspectiva su visión de la orientación previa, la tutoría y las causas que le llevaron al abandono.

De este modo, para la recogida de información, la entrevista adquirió un carácter semiestructurado, permitiendo así un orden en la recogida y obtención de la información, al quedar focalizado el tema de reflexión. Esta entrevista guiada necesita del equilibrio entre la flexibilidad permitida al sujeto entrevistado y la focalización en las preguntas planteadas, de modo que no sea una narración en la que el entrevistado, habla y habla, sino que según Sorcio (2005, p.109) “los entrevistados dan información detallada de las áreas y temas que interesan al investigador”. Esto permite una narración estructurada y profunda donde las ideas aparecen de un modo fluido.

Sobre los procesos comunicativos de extracción de información en un contexto de investigación, Alonso (1994, p. 230) defiende cómo la entrevista en profundidad es un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos.

(...) cada entrevistador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y, lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva.

El uso de la entrevista semiestructurada en esta investigación permitió comunicar ideas y/o obtener una información muy específica sobre temas concretos (Tenbrink, 2005). Para el desarrollo de la entrevista, independientemente de la modalidad bajo la que esté elaborada, según Mateo y Martínez (2008, p. 137), se “requiere de planificación y elaboración previa de algún guión que oriente el proceso de entrevista”. Por tanto, además de ir avanzando en preguntas que van de lo general a lo particular, el guión como afirma Trincherro (2006, p. 220) “debe de contener las llamadas -preguntas sonda- o sea, preguntas que ayudan al entrevistador a solicitar una opinión en los casos en los que el entrevistado se muestra reticente o no tienen en ese momento una opinión estructurada”.

No son meras conversaciones cotidianas, aunque se aproximan a ellas en cuanto a una interacción cara a cara producida en condiciones históricas y socio-biográficas determinadas. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una “conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” según (Yuny y Urbano, 2005, p. 232). De manera análoga, para Wengraf (2001, p. 4) dentro de la investigación cualitativa las entrevistas en profundidad son “conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistados gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica”. Esta conversación intencionada es un “contraste de opiniones y de información” tal como la describe Pérez Serrano (2000, p. 94).

Las características más significativas por las que destacan las entrevistas cualitativas en profundidad, son:

(...) más por sus tanteos y pausas que por sus formatos especiales de las preguntas. La confianza, la espontaneidad, el mantener el contacto visual, e indagar a través de la elección de las palabras y el tono de voz que el investigador oye y que lo conecta con la persona, proporciona datos más válidos que un acercamiento rígido (McMillan y Schumacher, 2005, p. 460).

Durante la entrevista se intentó generar un clima de confianza con el entrevistado, escuchar atentamente, pedir ejemplos y hacer una sola pregunta cada vez. También, en la entrevista se evitó pasar abruptamente de un tema a otro, realizar preguntas que indujeran a la respuesta deseada por el entrevistador, así, como prescindir del uso de calificativos en el planteamiento de las preguntas. Igualmente, se tuvo presente que el entrevistado debía de recordar la pregunta que se le hacía al dar su respuesta, por lo que se procuró el uso conveniente de las “preguntas cortas y fáciles de entender” siguiendo a Tenbrink (2005, p. 287).

Las preguntas reunieron las características mínimas de adecuación al problema, ya enunciado, utilizando dos tipos generales de preguntas:

Las preguntas estructuradas o cerradas con un foco claro y evidente y una respuesta que es obviamente la que se pide. Las preguntas no estructuradas o abiertas que permiten al entrevistador más o menos detalles en sus respuestas (Salkind, 1999, p. 214).

Regularmente en la investigación cualitativa, las entrevistas son “abiertas y van estructurándose según avanza el trabajo de campo” (Hernández-Sampieri et al. 2010, p. 418). De manera análoga las entrevistas cualitativas para Creswell (2010, p.418 citado en Hernández-Sampieri) deben de ser:

Abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios, las categorías de respuesta son generadas por los mismos entrevistados.

**Tabla 4.8.** Ventajas y limitaciones de la entrevista cualitativa

VENTAJAS DE LA ENTREVISTA CUALITATIVA EN PROFUNDIDAD	
Anguera (1995)	Permite aclarar dudas planteadas en las preguntas.
Janesick (1998)	Se logra una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema
Salkind (1999)	Ofrecen gran flexibilidad, porque las preguntas se pueden guiar en cualquier dirección. Se puede observar la conducta no verbal del entrevistador y otra información que podría ser valiosa. Recoge de manera directa y personal la información
González, Ballesteros y García (2001)	Es útil cuando el investigador desea generalizar los resultados alcanzados. Permite realizar estudio donde resulta muy complejo realizar una observación directa de la realidad.

Tenbrink (2005)	Permite obtener información afectiva de una manera muy personal.
King y Horrocks (2009)	Es flexible y abierta.
Cuevas (2009)	Preguntas abiertas y neutrales para obtener perspectiva, experiencias y opiniones detalladas de los participantes con su propio lenguaje.

<b>LIMITACIONES DE LA ENTREVISTA CUALITATIVA EN PROFUNDIDAD</b>	
Anguera (1995)	Suele ser mayor el tiempo total de recogida de datos. Disponibilidad de entrevistadores bien formados. Requiere entrenamiento por parte de los entrevistadores.
Salkind (1999)	Consumen mucho tiempo, el cual es costoso. Al no disfrutar de anonimato, las respuestas podrían no ser altamente sinceras. Falta de un conjunto estandarizado de preguntas.
García Ramos (2000)	Requiere una gran preparación del entrevistador y experiencia si se desea conseguir datos con fiabilidad y validez.
González et al. (2001)	Necesita de una rigurosa delimitación y definición de objetivos y finalidades. La selección de la muestra debe cumplir el requisito indispensable de la representatividad.
Yuny y Urbano (2005)	Hay que saber qué preguntas hacer y cómo hacer, pues no se trata sólo de obtener respuestas. Existen limitaciones de tiempo. Los datos son enunciados verbales o discurso. Son susceptibles a producir falsificaciones.
Gianturco (2005)	La incógnita de no saber el tiempo necesitado
Tenbrink (2005)	La información es subjetiva y susceptible. Lleva mucho tiempo.

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo la entrevista se requiere tener presente algunos de los siguientes criterios generales según Trincheró (2006, p. 232):

- Hacer sentir cómo al entrevistado, lugar, espacio...
- Escucharle con interés.
- El entrevistador no debe de parecer un evaluador.
- Se debe de empatizar con el entrevistado.
- No mostrar los puntos de vista del entrevistador.
- Indicar como será utilizada la información.
- Superar situaciones de bloqueo
- Estimular el lenguaje no verbal

## 1.3. Elaboración de los instrumentos para la recogida de datos

### *Cuestionario de autorrelleno*

Una vez definido el estado de la cuestión y realizada la revisión bibliográfica, se propuso la elaboración de un primer instrumento (Anexo 1). Este cuestionario destinado al alumnado de nuevo ingreso se denominó *Aportaciones del alumnado de Nuevo Ingreso (ANI)*.

Para la opinión del alumnado de primero de Grado de la Universidad se elaboró una primera versión de cuestionario dividida en 3 bloques o dimensiones, además de los datos de información personal para establecer el perfil (edad, titulación, modalidad de acceso, etc.)

- BLOQUE I. Enseñanza y aprendizaje de competencias: Recoge aquellas competencias relacionadas con las variables de competencias de acceso que se reconocen en el alumnado de primer curso de Grado.

En él se incluían preguntas de carácter cerrado como fue la pregunta 2 (De las siguientes competencias transversales marque aquellas seis que Ud. considera fundamentales como alumno de Ciencias Sociales)

- BLOQUE II. Abandono: En este apartado se recogían aquellas variables que podrían influir en el abandono: motivos de elección, frecuencia de asistencia a clase, opciones cuando no puede asistir a clase, etc.

Se incluyeron preguntas de carácter semicerrado, con varios ítems y una alternativa de respuesta abierta identificada con las palabras “otros/as” y ¿cuáles? para aquellos ítems que son difíciles de incluir. Así sucedió en la pregunta 2 (Marque dos motivos para la elección de la titulación) y en la pregunta 9 (¿Dispone Ud. de opciones cuándo no puede asistir a clase para poder seguir el curso? En caso afirmativo señale la opción que utiliza). También se utilizaron preguntas de carácter cerrado como fue la pregunta 3 (¿Considera factible la finalización de sus estudios?), entre otras. Y preguntas de tipo Likert con 4 alternativas de respuesta de elección única en las que se estableció una graduación que abarcaba desde nunca (1) a siempre (4) como fue la pregunta 4 (¿Con qué frecuencia asiste a clase?).

- BLOQUE III. Tutoría: En esta sección del cuestionario aparecen preguntas relacionadas con la orientación previa recibida por parte de los Centros de Enseñanza Secundaria, los Servicios de información de la Universidad y, en concreto sobre la información recibida de las tutorías.

Se formularon preguntas tipo abierto para establecer nuevas alternativas y generar mayor riqueza como fue la pregunta 3 (Señale las limitaciones que encuentra cuando realiza tutoría). También se incluyeron preguntas tipo Likert con 4 alternativas de respuesta de elección única con una graduación desde ninguno (1) a excelente (4) como fue la pregunta 6 (¿En qué grado de utilidad cree que es la información que brindan los servicios de información al alumno de su Universidad?).

Es importante mencionar que al inicio del cuestionario se incluyó una breve introducción sobre el objetivo general de la investigación y sobre las instrucciones

básicas para cumplimentar el mismo. Agradeciendo al alumnado la colaboración en el estudio.

Para evitar las limitaciones que pueda tener el uso del cuestionario anteriormente citado, se intentó:

- No empezar con preguntas personales y con riesgo de prestigio.
- Confirmar las respuestas con otras preguntas.
- Utilizar preguntas indirectas.
- Evitar al máximo preguntas cerradas de Si/No.
- Evitar que el cuestionario tuviera más de 30 preguntas.

### *Cuestionario telefónico*

Para el diseño de este segundo instrumento (Anexo 2), denominado *Aportaciones del alumnado que abandona (AA)*, dirigido al alumnado que había abandonado el Grado que estaba cursando el año anterior se tuvieron en cuenta algunas incidencias que durante la validación no se detectaron y que se fueron registrando a medida que se iban produciendo la recogida de información.

Se debe señalar que la información recogida durante el primer cuestionario es valiosa en cuanto al contenido y los datos recogidos, así como válida. Como se indica en el apartado siguiente el instrumento fue evaluado por expertos. Por este motivo, se considera positiva la experiencia de elaboración del primer cuestionario ya que permitió mayor coherencia en su diseño y estructura. Por ejemplo, en este segundo instrumento las cuestiones quedan enmarcadas de una manera más clara en cada una de las dimensiones de este trabajo de investigación. También, se debe señalar cómo gracias a la experiencia de tabulación de los datos obtenidos en el primer instrumento, en la elaboración de las cuestiones se tiene presente el modo en que después las respuestas podrán ser recogidas en la matriz del programa estadístico SPSS.

El cuestionario se compone de tres partes o dimensiones:

**BLOQUE I. Orientación previa:** Se pretendió establecer la relación entre los estudios anteriores y el Grado a cursar mediante la modalidad de acceso a la Universidad, y el tipo de orientación recibida para la elección de los mismos, por parte de quien fue dada esta orientación, y la satisfacción con la misma; También, en este apartado se busca conocer la posición que ocupaban los estudios abandonados en el orden de selección, pues como se vio en el apartado anterior de esta investigación, están fuertemente relacionados con las tasas de abandono. Y preguntas relacionadas con la utilidad de la información de los servicios de información antes de cursar los estudios universitarios, por parte del centro de procedencia y también por la Universidad

La tipología de preguntas utilizadas en este apartado fueron de carácter semicerrado incluyendo varios ítems, y una alternativa de respuesta abierta identificada con las palabras “otros/as” ¿cuáles?. Estas son especialmente útiles para incluir aquellos ítems

que son difíciles de incluir como sucedió en la pregunta 1 (Indique el motivo que le llevó a elegir estos estudios).

También se incluyeron preguntas tipo Likert, con 5 alternativas de respuesta de elección única, en las que se establece una graduación de ninguno (1) a excelente (5), como fue el caso de la pregunta 8 (Grado de satisfacción con la orientación previa recibida para el acceso a los estudios universitarios que cursó. El 1 el menor valor y 5 el máximo). Y preguntas abiertas para establecer nuevas alternativas y generar mayor riqueza, como fue la pregunta 9 (¿Qué orientación le hubiera gustado recibir para sus estudios, en qué momento, por parte de quién, en qué aspectos y de qué forma?). Para Salkind, (1999, p. 214) este tipo de preguntas no estructuradas o abiertas “permiten al entrevistador más o menos detalles en sus respuestas”.

**BLOQUE II. Tutoría:** Se realizaron las preguntas de este bloque para tratar de establecer la visión de la tutoría que tiene el alumnado que abandona, y si éste la considera como un elemento que puede ayudar a disminuir la tasa de abandono. Para ampliar la visión del alumnado se cuestionó la asistencia, los temas tratados, la satisfacción con la ayuda recibida, etc. y finalmente, se cuestionó el principal motivo de abandono. La formulación de las preguntas de este bloque (de la 14 a la 16) fue la siguiente:

Preguntas tipo Likert, con las características que las definen anteriormente descritas. Un ejemplo se observa en la pregunta 15 (¿Qué importancia le da a la tutoría para la formación de un estudiante universitario? El 1 el menor valor y 5 el máximo.). También se decidió incluir preguntas de tipo Semicerrado como la pregunta 22 (¿Qué aspectos de la tutoría cree que le hubieran ayudado a no abandonar?). Y preguntas de carácter Cerrado donde la respuesta que se obtiene es obviamente la que se pide, como sucedió con la pregunta 21 (¿Considera que un mayor énfasis en las tutorías por parte del profesorado le hubiera ayudado a no abandonar? ¿Por qué?). Además esta pregunta por incluir una cuestión abierta permitió obtener una mayor riqueza en la respuesta.

**BLOQUE III. Datos Personales:** Recoge los datos del perfil del alumno que abandona como situación familiar, frecuencia de asistencia a clase, situación laboral, responsabilidad familiar y edad. A diferencia de la entrevista o cuestionario, en la encuesta los datos de perfil se situaron en último lugar porque podrían cohibir al encuestado, al estar limitado el trato cercano y directo que puede permitir una entrevista (preguntas del 1-9). La formulación de las preguntas para alcanzar los objetivos pretendidos de carácter cerrado permitiendo obtener respuestas evidentes.

Para evitar las limitaciones que pueda tener el uso del cuestionario anteriormente citado, se intentó:

- No empezar con preguntas personales y con riesgo de prestigio.
- Confirmar las respuestas con otras preguntas.
- Utilizar preguntas indirectas.



- Evitar al máximo preguntas cerradas de Si/No.
- Evitar que el cuestionario tuviera más de 30 preguntas

Antes de pasar la encuesta telefónicamente se prepararon tres listas:

1. Lista A: se irían marcando aquellas encuestas realizadas.
2. Lista B: se anotaría la hora para volver a llamar.
3. Lista C: se anotarían incidencias.

### ***Entrevista en profundidad: Guión y Perfiles***

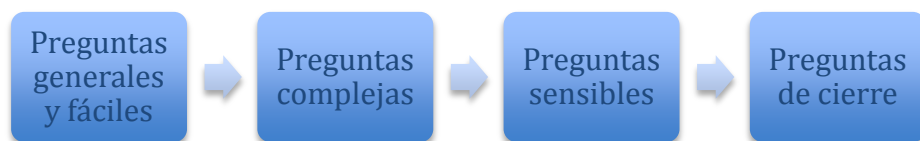
El tercer instrumento que utilizamos en esta investigación fue la entrevista cualitativa. Para la elección de los entrevistados se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- a) Tener un perfil representativo de los diferentes motivos de abandono detectados.
- b) Querer participar en la investigación.

En primer lugar, tras elaborar el guión de la entrevista de carácter semiestructurado (Anexo 3), que según Trincheró (2006, p. 217) “permite recoger información mucho más rica y articulada, y por tanto más profunda”. Se procedió a contactar con los entrevistados y se les informó sobre el propósito de la entrevista y el uso que se le daría a ésta.

En segundo lugar, se estableció una cita, intentando siempre adaptarse a las circunstancias del entrevistado. Como indica Patton (2002), el principio básico es proporcionar un marco en el cual los entrevistados puedan expresar su comprensión del tema en sus propios términos. Señalar que dos días antes de la cita, se le recordó brevemente la cita próxima con el objetivo pretendido.

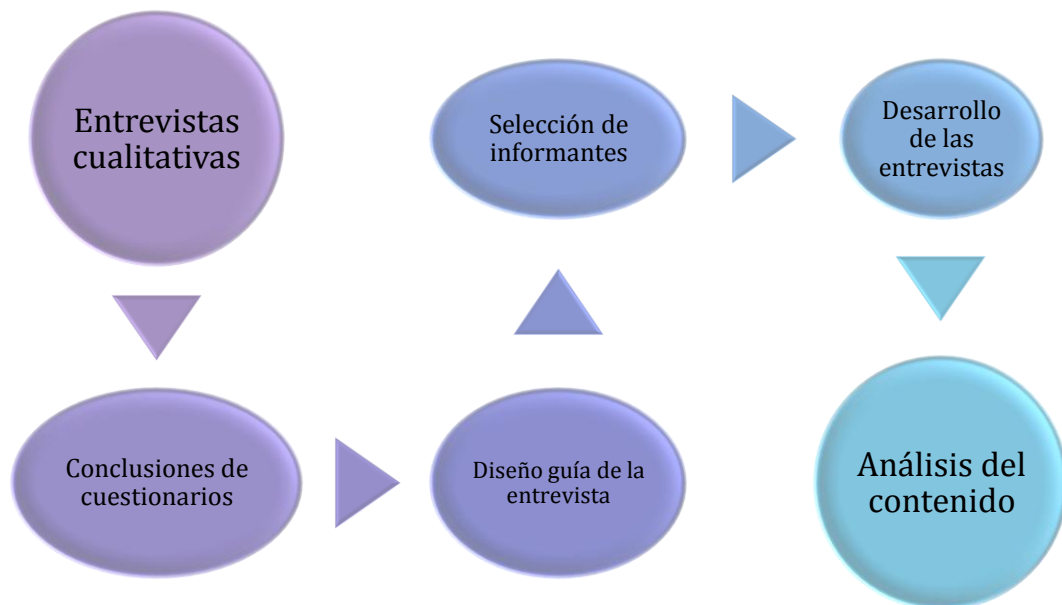
El paso siguiente fue la elaboración del guión de la entrevista. Este fue realizado con preguntas de diferente carácter y orden, siguiendo a (Hernández Sampieri 2010, p. 421), quien afirma la necesidad de “establecer un orden para realizar las preguntas”. Coincidiendo con Trincheró (2006, p.219) “se deben de formular preguntas de lo general a lo particular”.



**Figura 4.1.** Fases de construcción de la entrevista.

Fuente: Elaboración propia

El proceso de aplicación de las entrevistas cualitativas se recoge en forma de esquema en la figura 4.2



**Figura 4.2.** Fases de aplicación de las entrevistas.

Fuente: Elaboración propia

Las preguntas reunieron las características mínimas de adecuación al problema ya enunciado partiendo de los datos recogidos de los cuestionarios, utilizando inicialmente preguntas primarias para introducir el tema, de tipo descriptivo como la pregunta 1 (¿Cuál es su opinión sobre la Universidad en general?).

También, se utilizaron preguntas de contraste como por ejemplo la 12 (¿Más ayuda por parte de la Universidad le hubiera hecho no abandonar...?). Estas preguntas se basaron en una confrontación (Corbetta, 2003)

Otro tipo de preguntas utilizado en la entrevista fueron las preguntas estructuradas o cerradas. Según Salkind, (1999, pp. 214) “deben tener un foco claro y evidente y una respuesta que es obviamente la que se pide”. Las preguntas del bloque de perfil sociodemográfico como la pregunta 8 fue un ejemplo de ello, pues su objetivo era ver si las respuestas corresponden a los datos dados obtenidos en la encuesta telefónica. Otros ejemplos eran las preguntas 2, 3 y 4 en las que se hizo referencia a las características del título (organización de las materias, prácticas, exámenes, horarios...) con la intencionalidad de ver cómo el alumnado organiza su conocimiento.

Para Salkind (1999, p. 214) las preguntas no estructuradas o abiertas “permiten al entrevistador más o menos detalles en sus respuestas”. En nuestro caso, la pregunta 5 busca conocer la valoración de la orientación pre-universitaria para el éxito en los estudios universitarios

También, se partió de preguntas indirectas de opinión general porque permiten llegar a la respuesta real. Por ese motivo comenzamos con preguntas generales sobre la universidad, la orientación en general, la tutoría, etc. para después pasar aquellas preguntas directas en las que el entrevistado respondía en primera persona como fue el

caso de la pregunta 11 (¿Por qué decidió optar por los estudios universitarios, quién le apoyo...?).

Esto permitió que al final se pasara de preguntas abiertas a preguntas directas según avanzaba el trabajo de campo.

Abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios, las categorías de respuesta son generadas por los mismos entrevistados (Creswell 2009, citado en Hernández Sampieri, 2010, p. 418 ).

En la formulación de las preguntas, se tuvieron muy presentes las aportaciones de Cohen, Manion, Morrinson (2007, pp. 306):

- saber conectar una pregunta con la siguiente.
- sintetizar el argumento parafraseando, para dar a entender al entrevistado que fue entendido.
- variar el volumen y tono de la voz.
- planificar qué hacer ante la resistencia a una respuesta.

En el momento de la entrevista se evitó el uso de expresiones como “quiero conocer” (el entrevistado hace un favor y se puede sentir obligado). En todo momento se mostró respeto al discurso del entrevistado, además se prestó atención a la comunicación no verbal manifestada.

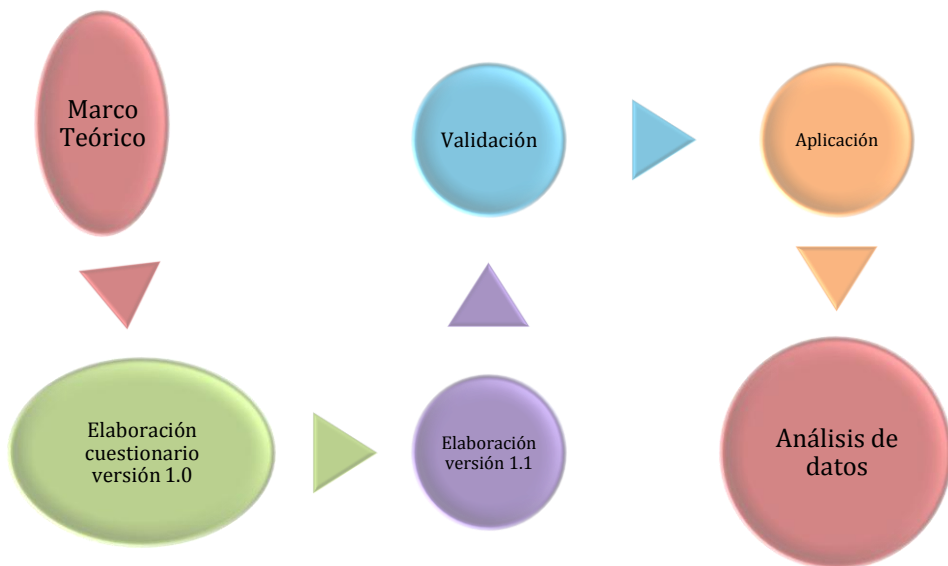
El tiempo de la entrevista como factor a tener presente en su desarrollo fue explicado al entrevistado. Así como también se respetaron los silencios del sujeto para pensar.

Durante la grabación y desarrollo de la entrevista se procuró generar un clima de confianza con el entrevistado, en un lugar tranquilo y ambiente alejado de interferencias externas. Escuchar atentamente, pedir ejemplos que sirvieran de ayuda para estimular el discurso.

## 1.4. Validación y Fiabilidad de los instrumentos

### *Cuestionario de autorrelleno*

El proceso de construcción, validación, fiabilidad y aplicación se recoge en forma de esquema en figura siguiente:



**Figura 4.3.** Fases de construcción de cuestionario de autorrelleno.  
Fuente: Elaboración propia

La validación del cuestionario *Aportaciones del alumnado de Nuevo Ingreso* estuvo condicionada por las valoraciones de un grupo de expertos en el ámbito de la tutoría y la educación, todos profesores universitarios, y en su mayoría miembros del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado -.

Los resultados generales que se observaron de esta primera consulta fueron los siguientes:

- Las partes incluidas para organizar el cuestionario resultaron apropiadas y facilitaba el rellenado del cuestionario.
- La presentación desde lo visual era oportuna y la lectura se realizaba sin ningún problema.
- El tiempo necesario para completar el instrumento era pertinente y hasta era posible incorporar algunas preguntas más.
- La redacción de cada pregunta era adecuada, pero se sugirió llevar a cabo una revisión para una mayor comprensión.
- Se recomendó la inclusión de una pregunta final que integrara la opinión general sobre si la tutoría podría prevenir el abandono.

En función de las aportaciones de los expertos consultados, se llevó a cabo una segunda versión del instrumento. Los pasos que se siguieron para esta nueva propuesta fueron los siguientes:

- Se consultó nuevamente la bibliografía específica sobre la tutoría en Educación Superior.

- Se corrigió la redacción de algunas preguntas para favorecer la comprensión.
- Se elaboraron nuevas preguntas a partir de las investigaciones llevadas a cabo por (González Jiménez et al. 2010) sobre la formación universitaria.
- Se incluyeron más beneficios y posibles problemas en la aplicación de los Planes de acción Tutorial en la Universidad de acuerdo con las actas de las Jornadas Internacionales de Orientación organizadas por la UNED y las actas de las Jornadas de Orientación Universitaria celebradas por la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Granada durante el curso 2010-2011.
- Se realizó nuevamente la consulta a los expertos que habían analizado la primera versión del cuestionario.

En la segunda versión del instrumento se modificó el listado de preguntas y su estructura. Para resumir el trabajo realizado, la elaboración del instrumento llevó 4 meses de trabajo, dos consultas generales a expertos y cinco específicas, dos diseños y cinco versiones preliminares, siempre con el complemento de la bibliografía y los últimos documentos relacionados con los espacios comunes de educación superior.

Los resultados obtenidos mediante el uso del cuestionario están destinados al soporte de las conclusiones de este trabajo de investigación.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento se realizó la prueba estadística Alfa de Cronbach. Alfa estima el límite inferior del coeficiente de fiabilidad y se expresa como:

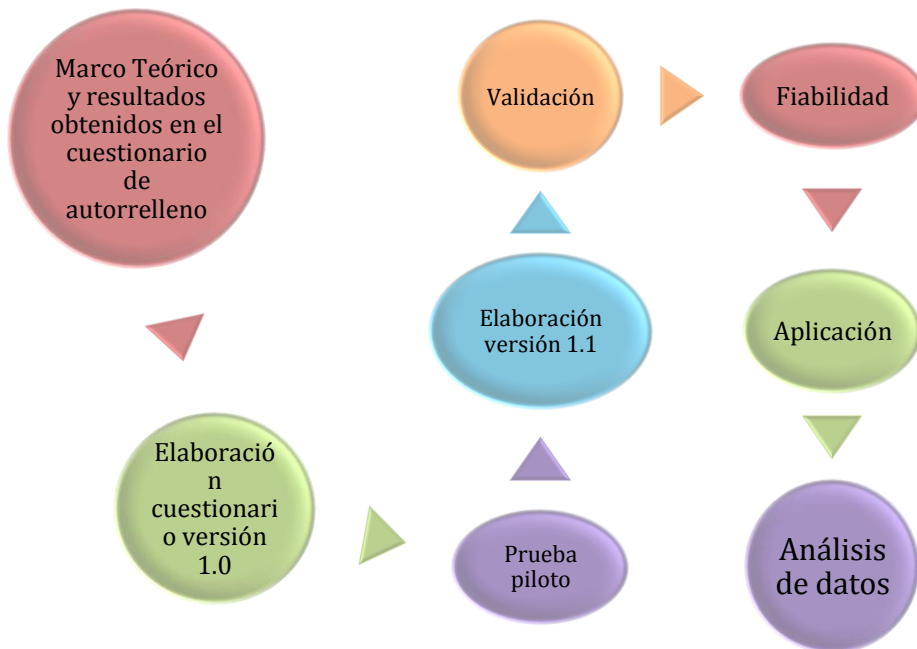
$$\alpha = \left( \frac{k}{k-1} \right) \left( 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_{sum}^2} \right)$$

Donde  $k$  es el número de ítems de la prueba,  $S_i^2$  es la varianza de los ítems (desde 1...i) y  $S_{sum}^2$  es la varianza de la prueba total. El coeficiente mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems (o longitud de la prueba) y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes (ítems). Ello significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems.

El resultado obtenido es  $\alpha$  0,6002 lo cual nos indica una confiabilidad baja y lejos de los límites preestablecidos (superior a 0,7% o 0,8) dependiendo de la fuente.

### ***Cuestionario telefónico***

La elaboración del cuestionario telefónico denominado *Aportaciones del alumnado que abandona (A.A)*, tuvo el siguiente proceso de construcción, fiabilidad, validación y aplicación recogido en forma de esquema en la figura 3.4.



**Figura 4.4.** Fases de construcción de cuestionario de telefónico.  
Fuente: Elaboración propia

La validación y fiabilidad de la encuesta telefónica *Aportaciones del alumnado que abandona (A.A)* estuvo convenida por un grupo de expertos en el ámbito de la educación, todos profesores universitarios, y en su mayoría miembros del área de Didáctica y Organización Escolar (DOE) y área de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Las valoraciones aportadas de este grupo de expertos dieron en una primera revisión los siguientes resultados generales:

- Algunas de las preguntas debían de ser reformuladas de manera que su lectura fuera más comprensible.
- La extensión de las preguntas no debía de ser muy larga, para facilitar su comprensión telefónica.
- Las partes incluidas para organizar los resultados resultaron apropiadas.

En función de las aportaciones de los expertos consultados, se llevó a cabo una segunda versión del instrumento. Los pasos que se siguieron para esta nueva propuesta fueron los siguientes:

- Se consultó nuevamente la bibliografía específica sobre metodología.
- Se corrigió la redacción de algunas preguntas para favorecer la comprensión.
- Se realizó nuevamente la consulta a los expertos que habían analizado la primera versión del cuestionario.

- Se amplió el número de preguntas.
- Se realizó una prueba piloto.

La elaboración de la encuesta se realizó durante los meses de febrero y marzo de 2012. Se llevaron a cabo dos consultas generales a expertos y tres específicas, dos diseños y cuatro versiones preliminares. Siempre complementado la misma con bibliografía sobre metodología y con los últimos documentos relacionados con la orientación previa para el acceso a la Universidad y abandono universitario.

Los resultados obtenidos a través de la encuesta telefónica están destinados al soporte de las conclusiones de este trabajo de investigación.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento se realizó la prueba estadística Alfa de Cronbach.

$$\alpha = \left( \frac{k}{k-1} \right) \left( 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_{sum}^2} \right)$$

Donde  $k$  es el número de ítems de la prueba,  $S_i^2$  es la varianza de los ítems (desde 1...i) y  $S_{sum}^2$  es la varianza de la prueba total. El coeficiente mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems (o longitud de la prueba) y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes (ítems). Ello significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems.

El resultado obtenido es  $\alpha$  0,9913, lo cual significa que el 99% de los resultados observados con la aplicación del cuestionario son confiables.

### ***Elaboración del guión de Entrevista en profundidad***

La validación y elaboración del guión de la entrevista, al igual que la encuesta telefónica, fue realizada al conjunto de expertos formado por miembros del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, tanto del área de Didáctica y Organización (DOE) como del área de Sociología.

Las valoraciones aportadas de la primera revisión de la entrevista supusieron las recomendaciones siguientes:

- En la estructura del guión de la entrevista debían realizarse algunos cambios que evitaran intimidar al entrevistado.
- Algunas de las preguntas debían ser reformuladas de manera que el entrevistado se sintiera libre en su discurso.
- Se debían de incluir algunas preguntas relacionadas con la orientación previa recibida en la Universidad.
- Ambas aportaciones fueran realizadas y dieron como resultado:

- El planteamiento de preguntas generales y abiertas al inicio para evitar la influencia del investigador y conocer la estructura del conocimiento que da el investigador. Concluir con preguntas directas y estructuradas al final de la entrevista, con un foco claro y evidente.
- Evitar el inicio de las preguntas con expresiones como “me podrías hablar de...”, “háblame de...” porque podrían hacer al entrevistado que se sintiera obligado, pues se trata de una persona que se presta voluntariamente.

La elaboración del guión de la entrevista se realizó durante los meses de abril y mayo del 2012. Se realizaron dos consultas generales y tres específicas. Tres diseños de entrevista y cuatro versiones preliminares.

Los resultados de la entrevista sustentan las conclusiones de esta investigación.

## 2. Recogida de datos

### 2.1. Aplicación de los procedimientos e instrumentos de indagación

#### *Cuestionario de autorrelleno*

La aplicación del cuestionario comenzó la segunda semana del mes de abril del año 2011 (curso 2010-2011) en la Universidad Complutense de Madrid. El primer paso fue contactar con el profesorado mediante correo electrónico por parte de la co-directora de tesis, se solicitó poder establecer una cita previa durante el horario lectivo y pasar los cuestionarios al alumnado al comienzo de la clase.

Los primeros cuestionarios se utilizaron en el campus de Somosaguas en la Facultad de Trabajo Social y Sociología de manera conjunta, aprovechando la proximidad entre ambas. Y en tercer lugar pasados en la Facultad de Educación.

La segunda Universidad a la que se le recaudaron los datos fue la de Granada. Allí fue mucho más sencillo contactar con el profesorado inicialmente por teléfono. Los desplazamientos a las distintas Facultades fueron bastantes sencillos tanto por el tamaño de la ciudad como por conocer su ubicación. También facilitó el proceso haber sido antigua alumna y la familiaridad con la misma.

En la Universidad de Granada las anécdotas fueron emotivas, al encontrarme en el mes de mayo con profesores que en su día me dieron clase. Todos manifestaron su alegría y escucharon mis intenciones de futuro, me ofrecieron ayuda facilitándome su mayor disponibilidad para localizar al profesorado pertinente, utilizar materiales, etc.

La tercera Universidad en la que aplicamos los cuestionarios fue la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en el año 2011 (curso 2010-2011), durante este curso el salto



cualitativo con respecto al conocimiento de cada uno de los grados, profesorado, ubicación, etc., fue importante y facilitó también el acceso a los encuestados.

### ***Cuestionario telefónico***

La aplicación de la encuesta telefónica supuso inicialmente un reto bastante difícil y casi imposible de realizar por el difícil acceso a los números de teléfono del alumnado con la actual Ley de protección de datos. Esta realidad provocó tener que reducir la muestra de la encuesta telefónica sólo al alumnado de la Universidad Pablo de Olavide.

Durante el mes de mayo 2012 (curso 2011-2012) como se refleja en la tabla 4.9, se realizaron las encuestas telefónicas y el procedimiento fue dividir los listados en dos grupos para así combinarlos entre horario de mañana y tarde. Hubo algunas personas que prefirieron contestar otro día diferente a los establecidos y también los hubo quienes nunca más contestaron al teléfono.

**Tabla 4.9.** Temporalización de la realización de las encuestas telefónicas

<b>FECHAS</b>	<b>TURNO</b>	<b>GRUPO</b>
Jueves 3 de mayo 2012	Mañana: Tarde:	A B
Viernes 4 de mayo 2012	Mañana: Tarde:	B A
Lunes 7 mayo de 2012	Mañana:	A y B
Miércoles 9 mayo de 2012	Tarde:	B y A
Jueves 10 de mayo, viernes 11 de mayo, sábado 12 y lunes 14 mayo de 2012	Se concluyeron las encuestas telefónicas con aquellas personas que solicitaron otro momento para contestar.	

Fuente: Elaboración propia

Para la realización de las encuestas telefónicas, los elementos que dificultaron el proceso fueron tales como localizar en el listado de las personas que debíamos llamar, contactar con el alumnado que sí estaba estudiando esa titulación, encontrar personas que una vez conocido el teléfono colgaban directamente, o números que directamente o números de teléfono que no existían.

### ***Entrevista en profundidad***

La aplicación de este instrumento se realizó entre los meses de mayo y junio de 2012. El procedimiento fue el siguiente:

- a) Una vez establecidos los perfiles más significativos al analizar las encuestas telefónicas, se procedió a llamar por teléfono a los sujetos y solicitar la participación en la investigación.
- b) El segundo paso fue establecer la fecha y lugar, siempre adaptada al entrevistado.
- c) En tercer lugar, se procedió a recordar con una llamada, msn o correo, la fecha de la entrevista y lugar.

- d) Finalmente, siguiendo algunos de los criterios establecidos por autores como Trincheró (2006), la entrevista, se llevó a cabo en un lugar tranquilo y de fácil acceso para el entrevistado.

### 3. Proceso del análisis de las informaciones obtenidas

Una vez finalizada la fase de recogida de datos con los instrumentos elaborados, se procedió al arduo análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos que permitirían posteriormente interpretar los resultados. Como señala Sierra Bravo (1989, p.406) “terminada esta etapa de recogida de datos (...) la etapa esencial de la investigación social, es la clasificación, o sea, la agrupación de los datos recogidos referenciantes a cada variable objeto de estudio y su presentación conjunta”.

En esta misma línea Corbetta (2003, p. 83) afirma que, una vez recogido todo el material empírico, el investigador procederá a la “organización de aquellos datos relevantes de manera que puedan ser analizados”. Esto va a permitir brindar una información útil y organizada dentro del proceso de investigación.

Debido a que los datos procedían de diversas fuentes: cuestionario, encuesta telefónica, y entrevistas. Se procedió, mediante procedimiento estadístico, al análisis del cuestionario (análisis de frecuencias, porcentajes, comparación bivariable) y la entrevista telefónica (análisis del contenido).

A continuación se expone el proceso seguido en el análisis de los datos desde la perspectiva cuantitativa –cuestionario y encuesta telefónica- y desde la perspectiva cualitativa-entrevista.

#### 3.1. Tratamiento de la información de los cuestionarios

De manera previa al análisis pormenorizado de cada uno de los cuestionarios y de la encuesta telefónica, se procedió a tabular y codificar los datos creando una matriz de datos en el programa informático SPSS 18.0 para Windows. Gracias a este programa se han realizado análisis univariable (descriptivos: frecuencias y porcentajes) análisis bivariados (coeficiente de contingencia) y Test T (comparar variables). El objetivo de estos análisis es conocer la opinión del alumnado acerca de los temas en cuestión y alcanzar una visión general y específica dentro de esta investigación. Como afirma Trincheró (2006, p. 18) “se trata de describir mediante parámetros estadísticos de relativa síntesis cada uno de los factores”. Es decir, realizar una descripción de la situación mediante estadísticos descriptivos, de contingencia y de correlación en cada una de los grados analizados.

Señalar que en la fase de análisis cuantitativo, al ser algunos ítems del cuestionario preguntas abiertas se recurrió al análisis cualitativo estableciendo categorías, siguiendo algunas de las recomendaciones encontradas en Sierra Bravo (1998, pp. 408-409). Esto

permitió explicar algún ítem con más detalle, realizar observaciones, sugerencias o describiendo algún tipo de actividad u objetivo.

Los resultados obtenidos a partir del análisis desarrollado se presentan en el apartado de valoración e interpretación de los resultados.

### 3.2. Tratamiento de la información de las entrevistas

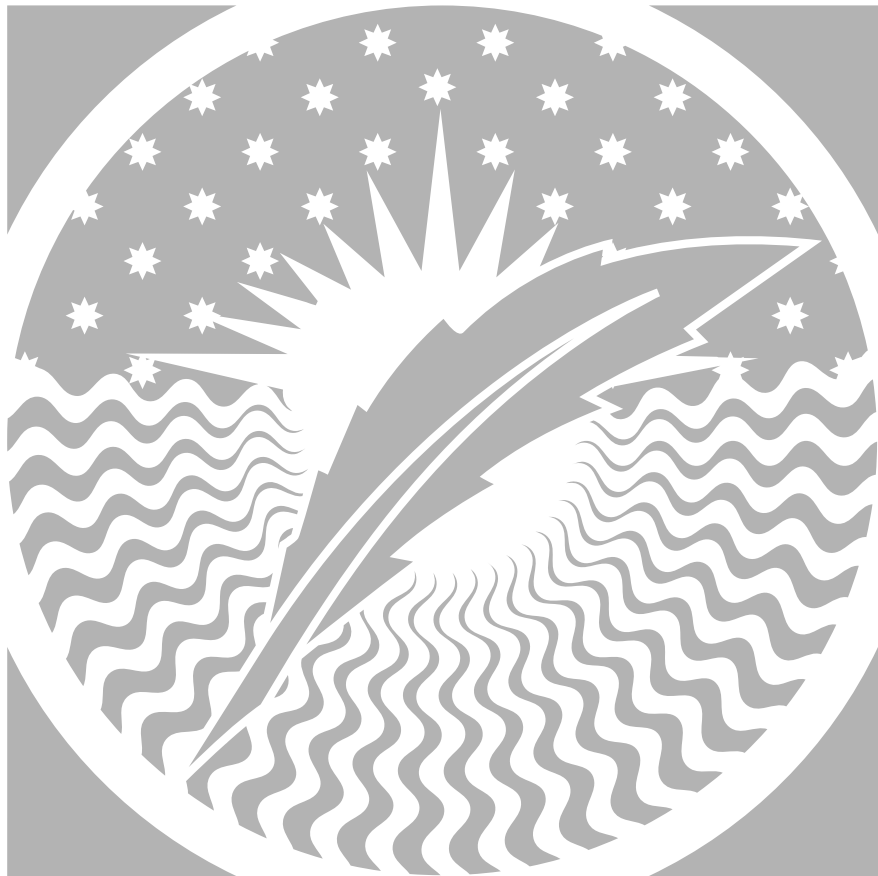
Para el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas se procedió al análisis del discurso siguiendo algunas de las recomendaciones de Martín (2012). Por este motivo se parte del presupuesto de los entrevistados, quienes comienzan con categorías y esquemas simbólicos que no han elegido al narrar su historia. Para su interpretación se hace importante: a) rastrear las estrategias de presentación de sí y la evolución de la censura estructural; b) situar todo discurso en un espacio de discursos; c) privilegiar en la explicación las constricciones que pesan sobre la acción; d) centrarse en los vaivenes, incoherencias y contradicciones del discurso; e) situar cada opinión de un sujeto en el contexto de sus estrategias simbólicas generales.

Se culminó este proceso con la presentación de diferentes macrocategorías y presentación de aquellos textos con significado propio en relación a los temas tratados durante el discurso vinculados al objeto de estudio.



# CAPÍTULO V

## ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA INFORMACIÓN





# CAPÍTULO V

## ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA INFORMACIÓN

El alto número de datos obtenidos en el análisis de la población (alumnado de nuevo ingreso y alumnado que abandona), así como la variedad de instrumentos utilizados (cuestionario, encuesta telefónica y entrevista en profundidad), enunciados en el capítulo anterior, crean la necesidad de presentar los datos siguiendo los análisis realizados. Con esta estructura se pretende facilitar la comprensión y agilizar la lectura. En primer lugar, según esta estructura, aparece el análisis cuantitativo: alumnado de nuevo ingreso (cuestionario) y alumnado que abandona (encuesta telefónica). En segundo lugar, el análisis cualitativo: alumnado que abandona (entrevista en profundidad). En ambos análisis se siguen las dimensiones que se recogen en la siguiente tabla y que han marcado este trabajo.

**Tabla 5.1.** Estructura del análisis descriptivo

Procedimiento	Población	Dimensiones
<b>Análisis Cuantitativo</b>	Alumnado de nuevo ingreso Alumnado que abandona	1.- Características de perfil del alumnado de primer curso de Grado. 2.- Orientación previa recibida. 3.- Motivación del alumnado hacia los estudios de Educación Superior.
<b>Análisis Cualitativo</b>	Alumnado que abandona	4.- Tutoría en la Universidad.

Fuente: Elaboración propia

# 1. Datos Cuantitativos

A continuación se presenta la descripción cuantitativa del cuestionario del alumnado de nuevo ingreso y de la encuesta telefónica del alumnado que abandona.

## a) Cuestionario al alumnado nuevo ingreso

### 1. Características sociodemográficas del alumnado de nuevo ingreso

Este apartado presenta los datos generales respecto a las características de perfil del alumnado que se matricula en el primer curso de grado universitario siguiendo cada una de las variables que se recogen en la siguiente tabla (ver tabla 5.2): distribución de estudiantes por Universidad y Grado, los estudios realizados el curso anterior a su ingreso en los estudios universitarios, el accede desde el Bachillerato de Ciencias Sociales, la edad de los estudiantes, la situación laboral de los estudiantes de primer curso y la responsabilidad familiar del alumnado durante la realización de sus estudios.

La tabla 5.2 también recoge información relativa tanto a la muestra utilizada, como a la localización del ítem descrito según el instrumento utilizado.

**Tabla 5.2.** Estructura de la exposición del análisis descriptivo perfil sociodemográfico (A.N.I.)

MUESTRA	INSTRUMENTO	ÍTEM	
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	2	a) Modalidad de acceso a la Universidad.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	3	b) Procedencia de Bachillerato de Ciencias Sociales.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	5	c) Edad.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	6	d) Sexo.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	5- bloq. II	e) Simultanear estudios con trabajo.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	6- bloq. II	f) Duración de la jornada laboral.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	7- bloq. II	g) Responsabilidad familiar.



### a) Tasa de modalidad de acceso a la Universidad

En la siguiente tabla se observa que la modalidad principal de acceso en las tres universidades es a través de 2º de Bachillerato, el 51,% en la UCM, el 54,0% en la UPO y el 49,3% en la UGR.

En la **Universidad Complutense de Madrid**, los datos reflejan que en el Grado de Educación Social hay un mayor acceso de alumnado desde algún Ciclo Formativo de Grado Superior (59,3%). Por el contrario, en el Grado de Trabajo Social el acceso se produce desde 2º de Bachillerato, al igual que ocurre en el Grado de Sociología (72,9%).

En la **Universidad Pablo de Olavide** se observa que en el Grado de Educación Social existe un mayor acceso del alumnado desde algún Ciclo Formativo de Grado Superior (47,5%). En cambio, en los grados de Trabajo Social y Sociología el acceso se produce desde Bachillerato, con porcentajes de un 53,3% en el Grado de Trabajo Social y un 73,3% en el Grado de Sociología.

En la **Universidad de Granada**, los datos obtenidos muestran que en el Grado de Educación Social existe un mayor acceso a esta titulación desde algún Ciclo Formativo de Grado Superior (51,5%). En el Grado de Trabajo Social el acceso se realiza desde Bachillerato (53,7%). En el caso del Grado de Sociología el alumnado accede, principalmente, desde Bachillerato (67,3%).

**Tabla 5.3.** Tasa de estudios realizados el curso anterior al actual

GRADOS UCM	CURSO ANTERIOR A UNIVERSIDAD				Total
	2º DE BACHILLER	1º CURSO DE OTRO GRADO	CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR	OTROS	
EDUCACIÓN SOCIAL	24,4%	3,5%	<b>59,3%</b>	12,8%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>52,3%</b>	5,8%	25,0%	16,9%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>72,9%</b>	7,3%	7,3%	12,5%	100%
Total	51,1%	5,6%	28,5%	14,7%	100%

GRADOS UPO	CURSO ANTERIOR A LA UNIVERSIDAD				Total
	2º DE BACHILLER	1º CURSO DE OTRO GRADO	CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR	OTROS	
EDUCACIÓN SOCIAL	35,0%	0%	<b>47,5%</b>	17,5%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>55,3%</b>	5,0%	25,5%	14,2%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>73,3%</b>	6,7%	3,3%	16,7%	100%
Total	54,0%	4,3%	26,5%	15,2%	100%

GRADOS UGR	CURSO ANTERIOR A LA UNIVERSIDAD				Total
	2º DE BACHILLER	1º CURSO DE OTRO GRADO	CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR	OTROS	
EDUCACIÓN SOCIAL	33,7%	2,0%	<b>51,5%</b>	12,9%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>53,7%</b>	2,7%	30,9%	12,8%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>67,3%</b>	7,7%	9,6%	15,4%	100%
Total	49,3%	3,3%	34,1%	13,2%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Al observar los datos es significativo que el acceso al Grado de Educación Social en las tres universidades se realiza desde Ciclos Formativos. En el caso del Grado de Trabajo Social y del Grado Sociología el alumnado accede, principalmente, desde Bachillerato o a través de otras vías (acceso mayores de 25 años).

### ***b) Tasa de alumnado de nuevo ingreso procedente de Bachillerato de Ciencias Sociales.***

(Solo se hace referencia a los % de 2º de Bachillerato)

Según los datos, la Universidad en la que existe un porcentaje mayor de alumnado procedente de Bachillerato de Ciencias Sociales es la UGR (66,7%), seguida de la UCM (65,5%) y la UPO (62,6%).

En la **Universidad Complutense de Madrid** se observa que el alumnado del Grado de Sociología es el que presenta el porcentaje más alto de acceso desde el Bachillerato de Ciencias Sociales (75,3%).

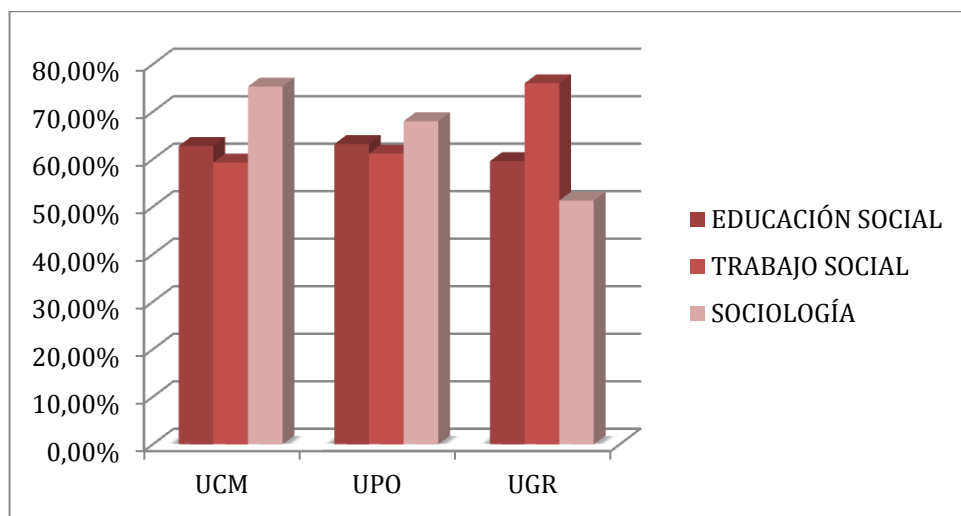
En la **Universidad Pablo de Olavide** los datos obtenidos reflejan que el alumnado del Grado de Sociología es el que presenta el porcentaje más alto de acceso desde el Bachillerato de Ciencias Sociales (68%).

En la **Universidad de Granada**, según los datos, en el Grado de Trabajo Social es donde hay una mayor presencia de alumnado que accede a los estudios de universitarios desde esta modalidad de Bachillerato de Ciencias Sociales (76,0%).

**Tabla 5.4.** Tasa de acceso a la Universidad desde Bachillerato de Ciencias Sociales.

GRADOS	SÓLO BACHILLERATO DE CCSS			Total
	UCM	UPO	UGR	
EDUCACIÓN SOCIAL	62,8%	63,2%	59,6%	100%
TRABAJO SOCIAL	59,3%	61,2%	<b>76,0%</b>	
SOCIOLOGÍA	<b>75,3%</b>	<b>68,0%</b>	51,3%	
Total	65,5%	62,6%	66,7%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)



**Gráfica 5.1.** Tasa de acceso a la Universidad desde Bachillerato de Ciencias Sociales.  
Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En el conjunto de datos se refleja que prevalece el alumnado que accede a estas titulaciones desde Bachillerato de Ciencias Sociales.

### *c) Tasa de edad del alumnado de nuevo ingreso*

En las tres universidades el 50% del alumnado tiene edades comprendidas entre 18 y 20 años: UCM (62,5%), UPO (58,6%) y UGR (53,6%). Es significativo que en las tres universidades el alumnado del Grado de Educación Social coincide en tener entre 21 y 23 años de edad, alcanzando porcentajes similares o superiores al alumnado que accede al mismo grado con edades inferiores.

En la **Universidad Complutense de Madrid**, la edad predominante en el Grado de Educación Social es de 21 y 23 años (48,2%). En cambio, en los grados de Trabajo Social (62,4 %) y Sociología (88,3%) la edad más frecuente del alumnado se sitúa entre 18 y 20 años.

Por los datos obtenidos en la **Universidad Pablo de Olavide** en el Grado de Educación Social existe el mismo porcentaje de alumnado con edad comprendidas entre 18-20 años y 21-a 23 años (37,5%). En el Grado de Trabajo Social (62,9%) y en el Grado de Sociología (66,7%), el alumnado matriculado tiene, principalmente, de 18 a 20 años de edad.

En la **Universidad de Granada** se observa que en el Grado de Educación Social los porcentajes de edad del alumnado de primer curso son muy similares, siendo éstos del 37,6% para el alumnado de entre 18 a 20 años de edad y de un 36,6% para el alumnado de entre 21a 23 años de edad. En el Grado de Trabajo Social un 57,3% del alumnado de primer curso tiene una edad de 18 y 20 años y en el Grado de Sociología, la mayoría del alumnado, un 74,5% tiene edades comprendidas entre 18 y 20 años.

**Tabla 5.5.** Tasa de edad por Grados

GRADOS UCM	EDAD				Total
	18-20	21-23	24-25	>=26	
EDUCACIÓN SOCIAL	33,7%	<b>48,2%</b>	7,2%	10,8%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	<b>62,4%</b>	27,6%	4,7%	5,3%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	<b>88,3%</b>	10,6%	5,0%	1,1%	<b>100%</b>
Total	62,5%	28,0%	4,0%	5,5%	100%

GRADOS UPO	EDAD				Total
	18-20	21-23	24-25	>=26	
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>37,5%</b>	<b>37,5%</b>	5,0%	20,0%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	<b>62,9%</b>	25,7%	5,7%	5,7%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	<b>66,7%</b>	10,0%	6,7%	16,7%	<b>100%</b>
Total	58,6%	25,7%	5,7%	10,0%	100%

GRADOS UGR	EDAD				Total
	18-20	21-23	24-25	>=26	
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>37,6%</b>	<b>36,6%</b>	11,9%	13,9%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	<b>57,3%</b>	28,7%	6,3%	7,7%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	<b>74,5%</b>	15,7%	3,9%	5,9%	<b>100%</b>
Total	53,6%	29,2%	7,8%	9,5%	9,5%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En el conjunto de datos se observa que el alumnado que tiene una edad media de 21 y 23 años se trata del alumnado del Grado de Educación Social, proveniente de Ciclos Formativos, como se indicó en las tablas del apartado anterior. En cambio el alumnado de los grados de Trabajo Social y Sociología tiene edades comprendidas entre 18 y 20 años y proviene, principalmente, de Bachillerato.

#### **d) Tasa de sexo del alumnado**

Los datos recogidos (tabla 5.6) indican que en el conjunto del alumnado de nuevo ingreso (A.N.I.), de los tres grados analizados en la UPO -Trabajo Social, Sociología y Educación Social, el porcentaje de mujeres que acceden a estos grados (83,84%) es superior al de los hombres (16,15%).

**Tabla 5.6.** Tasa sexo

UPO			
Grado EDUCACIÓN SOCIAL	GRADO TRABAJO SOCIAL	GRADO SOCIOLOGÍA	Porcentaje del total
H 12% M 88%	H 12,85% M 87,15%	H 50% M 50%	16,15% Hombre 83,84% Mujer
<b>TOTAL 100%</b>	TOTAL 100%	TOTAL 100%	TOTAL 100%

Fuente: Área de Planificación, Análisis y Calidad (curso 2010/2011)

### *e) Tasa de alumnado de nuevo ingreso que simultanea estudios con trabajo*

La siguiente tabla muestra que en el conjunto de la tres universidades analizadas es la UCM (32,1%) la que presenta un porcentaje mayor en la muestra de estudiantes que simultanean estudios con trabajo. A continuación se sitúan la UPO (25,8%) y la UGR (18,1%).

En la **Universidad Complutense de Madrid** se observa que un 52,4% del alumnado del Grado de Educación Social simultanea estudios con trabajo. En el Grado de Trabajo Social (27,0%) y Sociología (23,4%) este porcentaje es menor de la mitad. Es significativo que el alumnado del Grado de Educación Social que trabaja duplica en porcentaje a los otros dos grados.

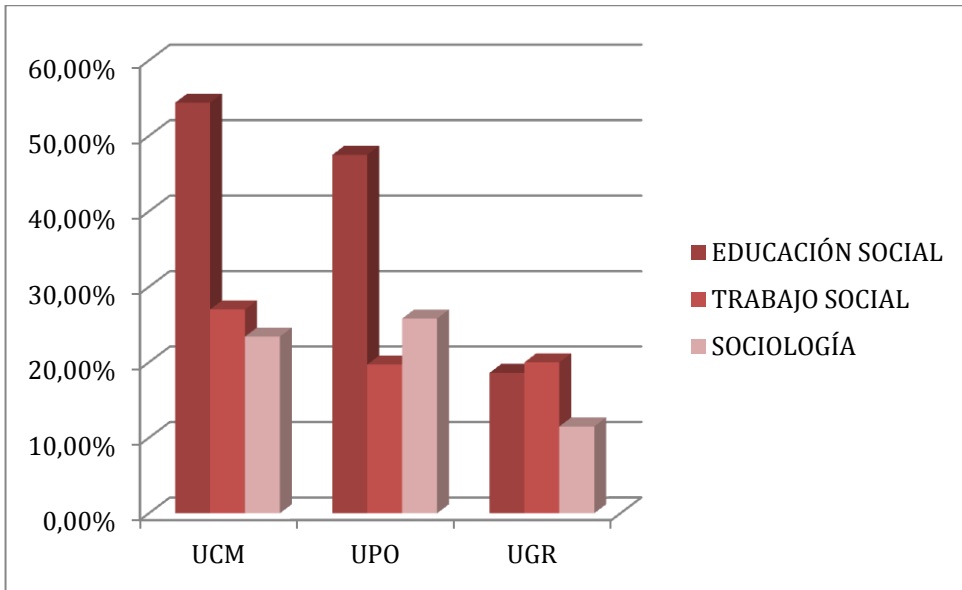
De los datos obtenidos, en la **Universidad Pablo de Olavide**, se observa que el porcentaje más alto de alumnado que simultanea estudios con trabajo es el alumnado del Grado de Educación Social (47,5%). A continua se sitúan el Grado de Trabajo Social (19,7%) y el Grado de Sociología (25,8%).

En la **Universidad de Granada**, los datos reflejan que el alumnado del Grado de Trabajo Social es el que presenta un porcentaje mayor respecto a esta variable de simultanear trabajo y estudios (20,0%). El porcentaje del Grado de Educación Social es de un 18,6% y en el Grado de Sociología es un 11,5%.

**Tabla 5.7.** Tasa de alumnado que simultanea estudios con trabajo.

GRADOS	ALUMNADO QUE SI SIMULTANEA			Total
	UCM	UPO	UGR	
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>52,4%</b>	<b>47,5%</b>	18,6%	100%
TRABAJO SOCIAL	27,0%	19,7%	<b>20,0%</b>	
SOCIOLOGÍA	23,4%	25,8%	11,5%	
Total	32,1%	25,8%	18,1%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)



**Gráfica 5.2.** Tasa de alumnado que simultanea estudios con trabajo.

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se ve en la gráfica superior con respecto a la tasa de alumnado que simultanea estudios, sólo el alumnado del Grado de Educación Social de la UCM (48%) y de la UPO (53%) supera el 50%

#### *f) Tasa de duración de la jornada laboral*

(Del alumnado que simultanea estudios)

La siguiente tabla refleja que en el conjunto de las tres universidades entre el alumnado predomina una duración de la jornada laboral inferior a 15 horas. Este porcentaje es mayor en la UCM (17,0%) que en el resto de universidades (13,1% en la UPO y 8,6% en la UGR).

En la **Universidad Complutense de Madrid**, la jornada de trabajo más frecuente en el alumnado es inferior a 15 horas semanales con unos porcentajes del 21,4% en el Grado de Educación Social, 15,5% en el Trabajo Social y 16,0% en el Grado de Sociología.

Los datos de la **Universidad Pablo de Olavide** reflejan que la duración de la jornada laboral del alumnado es menor a 15 horas semanales en el Grado de Educación Social (25,0%) y en el Grado de Trabajo Social (10,6%). En el Grado de Sociología el 16,1% manifiesta tener más de 30h a la semana.

En la **Universidad de Granada** en el Grado de Educación Social, en el Grado de Trabajo Social y en el Grado de Sociología la duración de la jornada laboral del alumnado es inferior a 15 horas con unos porcentajes del 9,9%, 8,7% y 5,8% respectivamente.

**Tabla 5.8.** Tasa de la duración de la jornada laboral del alumnado por Grado.

GRADOS UCM	DURACIÓN DE LA JORNADA LABORAL			Total
	<15	15-30	>31	
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>21,4%</b>	19,0%	11,9%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>15,5%</b>	10,3%	1,7%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>16,0%</b>	7,4%	1,1%	100%
Total	17,0%	11,6%	4,0%	100%

GRADOS UPO	DURACIÓN DE LA JORNADA LABORAL			Total
	<15	15-30	>31	
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>25,0%</b>	15,0%	7,5%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>10,6%</b>	6,3%	3,5%	100%
SOCIOLOGÍA	9,7%	0%	<b>16,1%</b>	100%
Total	13,1%	7,0%	6,1%	100%

GRADOS UGR	DURACIÓN DE LA JORNADA LABORAL			Total
	<15	15-30	>31	
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>9,9%</b>	5,0%	3,0%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>8,7%</b>	6,7%	5,3%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>5,8%</b>	1,9%	3,8%	100%
Total	8,6%	5,3%	4,3%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se ve en la tabla superior tomando sólo el alumnado que simultanea estudios con trabajo, el tiempo destinado a la jornada laboral es inferior a 15 horas en todos los grados, con valores no superiores al 25%, pudiéndose intuir que se trata de trabajos a tiempo parcial. La excepción surge en el Grado de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide, donde el alumnado manifiesta tener una jornada laboral mayor a 30 horas. Al ser superior a 20 horas se entiende que se trata de una jornada laboral a tiempo completo.

**g) Tasa de responsabilidad familiar**

(La siguiente tabla muestra solamente el porcentaje de alumnado que SÍ tiene responsabilidad familiar)

Según la tabla en las tres universidades analizadas se observa que en la UCM existe un porcentaje mayor, 23,60% de alumnado con responsabilidad familiar frente al 18,10% en la UPO y el 16,30% en la UGR.

En la **Universidad Complutense de Madrid** existe un mayor porcentaje de alumnado con responsabilidad familiar en el Grado de Sociología con un 29,70%, que en el resto de grados (Grado de Trabajo Social, 22,70% y Grado de Educación Social, 18,80%).

En la **Universidad Pablo de Olavide**, el alumnado que tiene una mayor responsabilidad familiar se sitúa en el Grado de Educación Social con un 23,1%, existiendo un porcentaje del 17,1% en el Grado de Trabajo Social y un 16,1% en el Grado de Sociología.

En la **Universidad de Granada** el alumnado que tiene una mayor responsabilidad familiar se sitúa en el Grado de Sociología con un 19,6%, mientras el alumnado del Grado de Trabajo Social presenta un porcentaje del 16,8% y el alumnado del Grado de Educación Social un porcentaje del 14,0%.

**Tabla 5.9.** Tasa de alumnado por Grado con responsabilidad familiar

GRADOS	RESPONSABILIDAD FAMILIAR		
	UCM	UPO	UGR
EDUCACIÓN SOCIAL	18,8%	<b>23,1%</b>	14,0%
TRABAJO SOCIAL	22,7%	17,1%	16,8%
SOCIOLOGÍA	<b>29,7%</b>	16,1%	<b>19,6%</b>
Total	23,6%	18,1%	16,3%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se ve en la tabla superior, en el conjunto de los datos, el alumnado con responsabilidad familiar no alcanza a superar un porcentaje del 30%. El valor más alto se encuentra en el del Grado de Sociología de la UCM (29,70%)



## 2. Orientación Previa del alumnado de nuevo ingreso

Una vez realizada una aproximación descriptiva del perfil del alumnado de nuevo ingreso que accede a la Universidad se ha procedido a indagar cuál es su percepción sobre la orientación previa recibida antes de comenzar sus estudios universitarios. Pues como aparece reflejado en el marco teórico de esta investigación, según Di Nuovo (2012:10) “la carencia de orientación en la entrada o previa” es variable discriminadora entre aquellos estudiantes con éxito académico y aquellos que no lo tienen.

Por este motivo, se analiza: la percepción del alumnado sobre la utilidad de los servicios de información brindados antes de su acceso, la percepción previa de la orientación recibida para elegir el Grado y los aspectos negativos y positivos de la orientación previa desde el punto de vista del alumnado que accede.

La tabla 5.10, recoge información relativa tanto a la muestra utilizada, como a la localización del ítem descrito según el instrumento utilizado.

**Tabla 5.10.** Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la orientación previa (A.N.I.)

MUESTRA	INSTRUMENTO	ÍTEMS	
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario	6 bloq. III	a) Utilidad de los servicios de información brindados al alumnado en su Universidad.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario	9 bloq. III	b) Tasa de orientación previa para la carrera recibida.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario	10 bloq. III	c) Tasa de mayor deficiencia en la orientación previa recibida.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario	11 bloq. III	d) Tasa de aspectos positivos de la orientación previa recibida.

### *a) Tasa de utilidad de la información de los servicios de información universitarios*

Como refleja la siguiente tabla, la tasa de utilidad de la información recibida por parte de los servicios de información es de suficiente en las tres universidades. Alcanza un porcentaje mayor en la UPO (72,4%), le siguen la UGR (64,4%) y la UCM (56,7%).

En la **Universidad Complutense de Madrid** para el alumnado del Grado de Sociología (63,6%) la utilidad es “suficiente”. Le siguen el alumnado del Grado de Trabajo Social (57,6%) y del Grado de Educación Social donde la utilidad es muy confusa, porque oscila entre “suficiente” e “insuficiente” con iguales porcentajes (47,6%).

En la **Universidad Pablo de Olavide**, el alumnado de los distintos grados considera la utilidad de la información como “suficiente” con unos porcentajes del 71,1% en el Grado de Educación Social, 71,9% en el Grado de Trabajo Social, y 76,7% en el Grado de Sociología.

En la **Universidad de Granada** se observa que un 69,2% del Grado de Trabajo Social opina que la satisfacción es “suficiente”, mientras que en el Grado de Sociología es de un 65,4% y en el de Educación Social de un 57,0%.

**Tabla 5.11.** Tasa de utilidad de la información de los servicios de información universitarios

GRADOS UCM	UTILIDAD DE LA INFORMACIÓN DE LOS SERVICIOS DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIOS				Total
	NINGUNA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	3,6%	<b>47,6%</b>	<b>47,6%</b>	1,2%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	2,3%	38,4%	<b>57,6%</b>	1,7%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	1,1%	26,1%	<b>63,6%</b>	9,1%	<b>100%</b>
Total	2,3%	37,5%	56,7%	3,5%	100%

GRADOS UPO	UTILIDAD DE LA INFORMACIÓN DE LOS SERVICIOS DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIOS				Total
	NINGUNA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	2,6%	21,1%	<b>71,1%</b>	5,3%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	,7%	18,5%	<b>71,9%</b>	8,9%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	0%	16,7%	<b>76,7%</b>	6,7%	<b>100%</b>
Total	1,0%	18,7%	72,4%	7,9%	100%

GRADOS UGR	UTILIDAD DE LA INFORMACIÓN DE LOS SERVICIOS DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIOS				Total
	NINGUNA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	0%	33,0%	<b>57,0%</b>	10,0%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	1,4%	19,9%	<b>69,2%</b>	9,6%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	5,8%	25,0%	<b>65,4%</b>	3,8%	<b>100%</b>
Total	1,7%	25,2%	64,4%	8,7%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se ve observa, predomina una opinión de “suficiente” en las tres universidades con respecto a la utilidad prestada por los servicios de información.

***b) Tasa de satisfacción con la orientación previa recibida para la carrera que cursa***

En el conjunto de los datos en las tres universidades predomina una satisfacción de suficiente con respecto a la satisfacción con la orientación previa. Tiene un mayor peso en la muestra el alumnado de la UPO (45,1%), seguido de la UCM (44,1%) y la UGR (42,1%).

En la **Universidad Complutense de Madrid** se puede observar que un 45,8% del alumnado de Grado de Educación Social considera que la orientación previa recibida para

la titulación que cursa es “suficiente”. Estos porcentajes son muy similares en el Grado de Trabajo Social (44,7%) y en el Grado de Sociología (41,4%).

En la **Universidad Pablo de Olavide**, según los datos, en el Grado de Educación Social un 47,4% del alumnado considera que fue orientado de manera “suficiente” para los estudios de Grado. Este porcentaje (47,4%) coincide en el Grado de Trabajo Social, quienes también consideran que la orientación es suficiente. En el Grado de Sociología, el alumnado considera que la orientación previa recibida para los estudios universitarios que cursa es “insuficiente” (34,5%).

En la **Universidad de Granada**, el 48,0% del alumnado del Grado de Educación Social opina que la orientación previa recibida es “suficiente”. El alumnado del Grado de Trabajo Social opina que es “suficiente” (42,2%). El alumnado del Grado de Sociología opina con un porcentaje del 30,8% que la orientación recibida es “ninguna”, mientras un porcentaje igual, 30,8%, opina que es “suficiente”.

**Tabla 5.12.** Tasa de orientación previa al Grado

GRADOS UCM	¿FUE ORIENTADO CORRECTAMENTE PARA LA TITULACIÓN QUE CURSA?				Total
	NINGUNA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	19,3%	20,5%	<b>45,8%</b>	14,5%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	8,8%	33,5%	<b>44,7%</b>	12,9%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	14,9%	36,8%	<b>41,4%</b>	6,9%	<b>100%</b>
Total	12,9%	31,2%	44,1%	11,8%	100%

GRADOS UPO	¿FUE ORIENTADO CORRECTAMENTE PARA LA TITULACIÓN QUE CURSA?				Total
	NINGUNA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	5,3%	28,9%	<b>47,4%</b>	18,4%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	7,3%	21,9%	<b>47,4%</b>	23,4%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	24,1%	<b>34,5%</b>	31,0%	10,3%	<b>100%</b>
Total	9,3%	25,0%	45,1%	20,6%	100%

GRADOS UGR	¿FUE ORIENTADO CORRECTAMENTE PARA LA TITULACIÓN QUE CURSA?				Total
	NINGUNA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	8,0%	20,0%	<b>48,0%</b>	24,0%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	9,5%	23,8%	<b>42,2%</b>	24,5%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	<b>30,8%</b>	26,9%	<b>30,8%</b>	11,5%	<b>100%</b>
Total	12,7%	23,1%	42,1%	22,1%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se observa, el alumnado que considera la orientación recibida para la carrera como “suficiente” no llega a superar el 50% en ninguno de los títulos. Destaca la valoración del alumnado del Grado de Sociología que manifiesta que la orientación previa es “insuficiente” 34,5% en la UPO y “ninguna” 30,8% en la UGR.

### *c) Deficiencias en la orientación previa recibida*

Dentro del cuestionario se pide al alumnado con un pregunta abierta indicar la mayor deficiencia de la orientación previa recibida.

En primer lugar, se contabiliza el número de respuestas obtenidas del total de 876 estudiantes. El número de respuestas a esta pregunta es el que se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 5.13.** Número de respuestas por Grado

GRADOS	UCM	UPO	UGR
<b>G. Educación Social</b>	38	17	<b>38</b>
<b>G. Trabajo Social</b>	26	<b>57</b>	29
<b>G. Sociología</b>	47	28	27
Total	111	102	94

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En segundo lugar, las respuestas se agrupan en las categorías que aparecen a continuación. Se distingue entre aquellas vinculadas a la orientación y sus ámbitos (académico, profesional y personal). Por las respuestas del alumnado, aparecen dos categorías más en nuestra clasificación, la burocrática y la información general.

**Tabla 5.14.** Categorías para respuestas abiertas sobre orientación

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
<b>Orientación Académica</b>	Falta de información sobre el contenido del Grado elegido.
<b>Orientación Vocacional-Profesional</b>	Falta de información sobre las posibles grados a estudiar.
	Falta de información sobre salidas profesionales.
	Falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad, (PAU), notas de corte, proceso de Bolonia.
<b>Orientación Personal-Social</b>	Falta de Información sobre instalaciones Universitarias y visitas a centros.
	Falta de información sobre la vida universitaria.
<b>Orientación Burocrática</b>	Falta de información sobre el procedimiento administrativo.
<b>Información General</b>	Falta de Información General.

Relativa a la figura del tutor, existe un segundo grupo de categorías, aquellas categorías de carácter personal y aquellas de carácter profesional.

**Tabla 5.15.** Categorías para respuestas abiertas sobre el profesor-orientador

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
<b>Profesorado: Competencias Personales</b>	Falta de flexibilidad.
	Motivación del profesorado.
	Atención personalizada.
	Falta de escucha.
<b>Profesorado: Competencias Profesionales</b>	No resolución de dudas.
	No recibir orientación en el centro y buscar otras vías.

Seguidamente, se analiza de modo comparado la frecuencia de las respuestas en cada categoría. Finalmente se presenta el análisis de las categorías, así como las respuestas incluidas en ellas.

En **Universidad Complutense de Madrid**, la mayor deficiencia encontrada en la orientación previa recibida por el alumnado en el Grado de Educación Social es la “falta de información sobre el contenido del Grado elegido” (35,84%). Destaca, también, la “falta de información sobre las posibles carreras a estudiar” (26,31%). Se trata, por tanto, de deficiencias vinculadas a la orientación académica y vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, según la opinión del alumnado, en la categoría competencias profesionales sobresale “la falta de flexibilidad” (2,63%).

En cambio, la mayor deficiencia encontrada por el alumnado del Grado de Trabajo Social es la “falta de información en general” (30,76%). A continuación se encuentra la “falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad, (PAU), notas de corte, proceso de Bolonia” (23,07%). Por tanto, las deficiencias más señaladas se vinculan al ámbito vocacional profesional. Con respecto a la figura del orientador, el alumnado destaca como competencia personal la “motivación” (7,69). Asimismo, el alumnado manifiesta que no ha recibido orientación (11,53%).

La mayor deficiencia encontrada en la orientación previa por el alumnado del Grado de Sociología es la “falta de información sobre el contenidos del Grado elegido” (17,02%) relacionada con la orientación académica, y la “falta de información sobre salidas profesionales” (17,02). Por tanto, se trata de deficiencias del ámbito vocacional y profesional.

**Tabla 5.16.** Resultados sobre las deficiencias en la orientación previa del alumnado de la UCM

CATEGORÍAS Orientación	RESPUESTAS	UCM		
		E.S %	T.S %	SLG %
<b>Académica</b>	Falta de información sobre el contenido del Grado elegido.	<b>35,84</b>	<b>15,38</b>	<b>17,02</b>
<b>Vocacional- Profesional</b>	Falta de información sobre las posibles grados a estudiar.	<b>26,31</b>	3,84	10,36
	Falta de información sobre salidas profesionales.	18,42	3,84	<b>17,02</b>
	Falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad, (PAU), notas de corte, proceso de Bolonia.	13,15	<b>23,07</b>	6,38
<b>Personal- Social</b>	Falta de Información sobre instalaciones Universitarias y visitas a centros.	<b>2,63</b>	<b>3,84</b>	
	Falta de información sobre la vida universitaria.			
<b>Burocrática</b>	Falta de información sobre el procedimiento administrativo.			<b>4,25</b>
<b>General</b>	Falta de Información General.		<b>30,76</b>	<b>17,02</b>
CATEGORÍAS Profesorado	RESPUESTAS	UCM		
		E.S %	T.S %	SLG %
<b>Competencias Personales</b>	Falta de flexibilidad.	<b>2,63</b>		
	Motivación del profesorado.		<b>7,69</b>	
	Atención personalizada.			6,38
	Falta de escucha			4,25
<b>Competencias Profesionales</b>	No resolución de dudas.			4,25
	No recibir orientación en el centro y buscar otras vías.		<b>11,53</b>	17,02

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

- En la **Universidad Pablo de Olavide**, la mayor deficiencia encontrada en la orientación previa recibida por alumnado del Grado de Educación Social es la “falta de información sobre las posibles carreras a estudiar” (23,52%). Destacan, también, la “falta de información sobre el contenidos del Grado elegido” y la “falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad (PAU), notas de corte y proceso de Bolonia” (11,76%). Se trata, por tanto, de deficiencias vinculadas a la orientación académica y vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, la mayor deficiencia que destaca en la categoría competencia personal es la “falta de escucha del profesorado” (5,88%). En la categoría competencia profesional destaca “no haber recibido orientación” (35,29%).
- Asimismo, la mayor deficiencia hallada en la orientación previa recibida por el alumnado del Grado de Trabajo Social es la “falta de información sobre las posibles carreras a estudiar” (21,05%). En segundo lugar, destaca la “falta de información en general” (14,03%). Se trata, por tanto, de deficiencias vinculadas a la orientación vocacional profesional y general. Atendiendo a la figura del profesorado, existe un 3,5% de alumnado que manifiesta la “falta de motivación del profesorado” en la categoría competencia personal y en la competencia profesional un 26,31%, manifiesta “no haber recibido orientación”.
- En el Grado de Sociología, la respuesta mayoritaria del alumnado sobre la deficiencia encontrada en la orientación previa se refiere a “falta de información sobre las posibles carreras a estudiar”, y “falta de información sobre salidas profesionales” (14,28%). Se trata, por consiguiente, de deficiencias vinculadas a la orientación académica y vocacional profesional. Atendiendo a la figura del profesorado, en la competencia profesional se destaca que un 57,14% del alumnado no ha recibido orientación en el centro.

**Tabla 5.17.** Resultados sobre las deficiencias en la orientación previa del alumnado de la UPO

CATEGORÍAS Orientación	RESPUESTAS	UPO		
		E.S %	T.S %	SLG %
<b>Académica</b>	Falta de información sobre el contenido del Grado elegido.	11,76	<b>10,52</b>	<b>7,14</b>
<b>Vocacional- Profesional</b>	Falta de información sobre las posibles grados a estudiar.	<b>23,52</b>	<b>21,05</b>	<b>14,28</b>
	Falta de información sobre salidas profesionales.		8,77	<b>14,28</b>
	Falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad, (PAU), notas de corte, proceso de Bolonia.	11,76	10,52	
<b>Personal- Social</b>	Falta de Información sobre instalaciones Universitarias y visitas a centros.			
	Falta de información sobre la vida universitaria.	<b>5,88</b>		
<b>Burocrática</b>	Falta de información sobre el procedimiento administrativo.	<b>5,88</b>	<b>8,77</b>	
<b>Información General</b>	Falta de Información General.		<b>14,03</b>	
CATEGORÍAS Profesorado	RESPUESTAS	UPO		
		E.S %	T.S %	SLG %
Competencias Personales	Falta de flexibilidad.			
	Motivación del profesorado.		3,50	
	Atención personalizada.		1,75	
	Falta de escucha	5,88		
Competencias Profesionales	No resolución de dudas.		1,75	7,14
	No recibir orientación en el centro y buscar otras vías.	35,29	26,31	57,14

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)



Por las respuestas dadas, en la **Universidad de Granada**, la principal deficiencia encontrada por el alumnado del Grado de Educación Social es la “falta de información sobre el contenido del Grado elegido” (26,31%). El alumnado, también, destaca la “falta de información en general” (18,42%). Por lo tanto son deficiencias vinculadas a la orientación académica. Como competencias personales, de la figura del orientador, el alumnado destaca la “falta de motivación del profesorado” (2,63%). Con respecto a las competencias profesionales destaca “no recibir orientación” (21,05%).

En cambio, la principal deficiencia destacada por el alumnado del Grado de Trabajo Social es la “falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad (PAU), notas de corte y proceso de Bolonia” (24,13%). También destacan con menores porcentajes la “falta de información sobre el contenido del Grado elegido” y la “falta de información sobre salidas profesionales” (20,68%). Son deficiencias vinculadas a la orientación académica, así como a la orientación vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, sólo es destacado por el alumnado el hecho de “no recibir orientación” (6,80%).

En el Grado de Sociología, las principales deficiencias destacadas en la orientación previa son la “falta de información sobre el contenido del Grado elegido”, la “falta de información sobre salidas profesionales” y la “falta de información en general”, todas con una frecuencia de respuestas del 22,22%. Se trata de deficiencias vinculadas a la orientación académica y vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, con respecto a la competencias personales, el alumnado destaca la “falta de personalización” (3,70%). Como competencias profesionales, el alumnado destaca “no recibir orientación” (14,81%).

**Tabla 5.18.** Resultados sobre las deficiencias en la orientación previa del alumnado de la UGR

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	UGR		
		E.S %	T.S %	SLG %
<b>Orientación Académica</b>	Falta de información sobre el contenido del Grado elegido.	<b>26,31</b>	<b>20,68</b>	<b>22,22</b>
<b>Orientación Vocacional- Profesional</b>	Falta de información sobre las posibles grados a estudiar.		17,24	
	Falta de información sobre salidas profesionales.	<b>16,52</b>	<b>20,68</b>	<b>22,22</b>
	Falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad, (PAU), notas de corte, proceso de Bolonia.	7,89	<b>24,13</b>	7,40
<b>Orientación Personal- Social</b>	Falta de Información sobre instalaciones Universitarias y visitas a centros.			
	Falta de información sobre la vida universitaria.	<b>2,63</b>	<b>3,44</b>	<b>7,40</b>
<b>Orientación burocrática</b>	Falta de información sobre el procedimiento administrativo.		<b>6,80</b>	
<b>Información General</b>	Falta de Información General.	<b>18,4</b>		<b>22,22</b>
CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E.S %	T.S %	SLG %
<b>Profesorado: Competencias Personales</b>	Falta de flexibilidad.			
	Motivación del profesorado.	2,63		
	Atención personalizada.			3,70
	Falta de escucha			
<b>Profesorado: Competencias Profesionales</b>	No resolución de dudas.	10,52		
	No recibir orientación en el centro y buscar otras vías.	21,05	6,80	14,81

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Tabla 5.19. Resultados sobre las deficiencias en la orientación previa del alumnado (UCM, UPO, UGR)

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	UCM			UPO			UGR		
		E.S %	T.S %	SLG %	E.S %	T.S %	SLG %	E.S %	T.S %	SLG %
<b>Orientación Académica</b>	Falta de información sobre el contenido del Grado elegido.	35,84	15,38	17,02	11,76	10,52	7,14	26,31	20,68	22,22
	Falta de información sobre las posibles grados a estudiar.	26,31	3,84	10,36	23,52	21,05	14,28		17,24	
<b>Orientación Vocacional- Profesional</b>	Falta de información sobre salidas profesionales.	18,42	3,84	17,02		8,77	14,28	16,52	20,68	22,22
	Falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad, (PAU), notas de corte, proceso de Bolonia.	13,15	23,07	6,38	11,76	10,52		7,89	24,13	7,40
<b>Orientación Personal- Social</b>	Falta de Información sobre instalaciones Universitarias y visitas a centros.	2,63	3,84							
	Falta de información sobre la vida universitaria.				5,88			2,63	3,44	7,40
<b>Orientación burocrática</b>	Falta de información sobre el procedimiento administrativo.			4,25	5,88	8,77			6,80	
	Falta de Información General.		30,76	17,02		14,03		18,40		22,22
<b>Profesorado: Competencias Personales</b>	Falta de flexibilidad.	2,63								
	Motivación del profesorado.		7,69			3,50		2,63		
	Atención personalizada.			6,38		1,75				3,70
	Falta de escucha			4,25	5,88					
<b>Profesorado: Competencias Profesionales</b>	No resolución de dudas.			4,25		1,75		10,52		
	No recibir orientación en el centro y buscar otras vías.		11,53	17,02	35,29	26,31	57,14	21,05	6,80	14,81

Como se ve en la tabla, en la UCM predominan las deficiencias referidas al ámbito académico, seguidas del ámbito vocacional y profesional. Con respecto a la figura del profesorado-orientador destacan las respuestas relacionadas con las competencias personales.

En la UPO, las deficiencias que predominan se refieren a la orientación vocacional y profesional (Falta de información sobre las posibles grados a estudiar), seguidas de las referidas a la orientación académica. Con respecto a la figura del profesorado-orientador destacan las respuestas relacionadas con las competencias profesionales.

En la UGR de manera global existen porcentajes muy similares entre las demandas realizadas a la orientación académica y la orientación vocacional- profesional. Con respecto a la figura del profesorado-orientador el alumnado destaca no haber recibido orientación.

***d) Tasa de aspectos positivos de la orientación previa recibida del alumnado de nuevo ingreso.***

Para conocer la percepción del alumnado sobre lo mejor de la orientación previa recibida para acceder a la Universidad se plantea en el cuestionario una pregunta abierta.

En primer lugar, se contabiliza el número de respuestas obtenidas del total de 876 estudiantes. El número de respuestas a esta pregunta es el que se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 5.20.** Número de respuestas por Grado

GRADOS	UCM	UPO	UGR
G. Educación Social	30	12	26
G. Trabajo Social	23	47	30
G. Sociología	21	4	12
Total	74	63	68

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En segundo lugar, las respuestas se agrupan en las categorías que aparecen a continuación. Se distingue entre aquellas vinculadas a la orientación y sus ámbitos (Académico, profesional y personal). Aparecen dos categorías más, según las respuestas del alumnado, la burocrática y la de información general.

Relativas a la figura del tutor existe un segundo grupo de categorías para recoger información, distinguiendo entre aquellas categorías de carácter personal y aquellas de carácter profesional.

Seguidamente, se analiza de modo comparado la frecuencia de las respuestas en cada categoría. Finalmente se presenta el análisis de las categorías, así como las respuestas incluidas en ellas.

**Tabla 5.21.** Categorías para respuestas abiertas sobre orientación

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
<b>Orientación Académica</b>	Información sobre el contenido del Grado elegido.
<b>Orientación Vocacional-Profesional</b>	Información sobre salidas profesionales
	Información sobre las posibles grados a estudiar.
	Posibilidad de hablar con expertos.
	Visitas a la Universidad.
	Información sobre la prueba de acceso (PAU).
<b>Orientación Personal- Social</b>	Prestaciones de la Universidad.
<b>Información general</b>	Diversidad.
<b>Información burocrática</b>	Tareas administrativas.

**Tabla 5.22.** Categorías para respuestas abiertas sobre el profesor-orientador

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
<b>Profesorado: Competencias Personales</b>	Atención personalizada.
	Motivación, disponibilidad del profesorado.
<b>Profesorado: Competencias Profesionales</b>	Claridad al tratar la información.
	Uso de recursos Webs.
	No recibir orientación en el centro y busqué otras vías.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

En de la **Universidad Complutense de Madrid**, el aspecto positivo más destacado de la orientación previa recibida por el Grado de Educación Social es la “información sobre salidas profesionales” (26,66%). Destaca, también, la “información sobre los grados disponibles” (16,66%). Son aspectos positivos vinculados a la orientación vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, destaca “la motivación del profesorado” (16,66%) con respecto a las competencias personales. El alumnado destaca, “la claridad al tratar la información” (6,66%) como competencia profesional.

En el Grado de Trabajo Social, el alumnado como el aspecto más positivo de la orientación previa recibida destaca la “información sobre salidas profesionales” (30,43%). También, cita como positivo “la posibilidad de hablar con expertos (17,39%). Se trata de aspectos positivos vinculados a la orientación vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, el aspecto positivo más destacado es la “claridad al tratar la información dada” (26,08%) con respecto a las competencias profesionales.

En cambio, el aspecto positivo de la orientación previa más destacado por el alumnado del Grado de Sociología es la “información sobre salidas profesionales” y la “información sobre el grado elegido” (28,57%). Estos son aspectos positivos vinculados a la

orientación académica y vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, el alumnado destaca la “motivación y disponibilidad del profesorado” (9,5%) como competencia personal.

Un 16,72% de las 30 respuestas del Grado de Educación Social se consideran no validas. Igual ocurre en el Grado de Sociología, considerando de las 21 respuestas el 23,89% no validas.

**Tabla 5.23.** Tasa de aspectos positivos en orientación previa

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E. S. %	T.S %	SLG %
<b>Orientación Académica</b>	Información sobre el contenido del Grado elegido.	3,33		19,04
<b>Orientación Vocacional- Profesional</b>	Información sobre salidas profesionales	26,66	30,43	28,57
	Información sobre las posibles grados a estudiar.	16,66		9,50
	Posibilidad de hablar con expertos	6,66	17,39	
	Visitas a la Universidad.	3,33	13,04	4,70
	Información sobre la prueba de acceso (PAU).	3,33	4,30	4,70
<b>Orientación Personal- Social</b>	Prestaciones de la Universidad.	3,33		4,70
<b>Información general</b>	Diversidad.			9,50
<b>Información burocrática</b>	Tareas administrativas.			4,70
<b>Profesorado: Competencias Personales</b>	Atención personalizada.	6,66		
	Motivación, disponibilidad del profesorado.	16,66		9,50
<b>Profesorado: Competencias Profesionales</b>	Claridad al tratar la información.	6,66	26,08	
	Uso de recursos Webs.			
	No recibir orientación en el centro y busqué otras vías.	6,66	8,75	4,70

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En de la **Universidad Pablo de Olavide**, el aspecto positivo más destacado de la orientación previa recibida por el alumnado del Grado de Educación Social es la “visitas a la Universidad” (41,76%), seguido de la “información sobre salidas profesionales” (16,66%). Son aspectos positivos vinculados a la orientación vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, con respecto a las competencias personales

destacan “la atención personalizada” y “la motivación del profesorado” (8,33%). El alumnado destaca como competencia profesional “el uso de recursos webs” (8,33%).

En el Grado de Trabajo Social, el alumnado como el aspecto más positivo de la orientación previa recibida acentúa la “información sobre salidas profesionales” (34,04%). Por tanto, aspectos positivos vinculados a la orientación vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, con respecto a las competencias personales destaca la “atención personalizada” (14,89%). El alumnado señala como aspecto positivo de las competencias profesionales “el uso de páginas webs” (8,51%).

En el Grado de Sociología, el aspecto positivo más destacado por el alumnado es la “información sobre los posibles grados a estudiar” (50%). Se trata de aspectos positivos vinculados a la orientación vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, el alumnado acentúa la “motivación y disponibilidad del profesorado” (50%) como competencia profesional.

**Tabla 5.24.** Tasa de aspectos positivos en orientación previa

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E. S. %	T.S %	SLG %
<b>Orientación Académica</b>	Información sobre el contenido del Grado elegido.		6,38	
<b>Orientación Vocacional-Profesional</b>	Información sobre salidas profesionales	16,66	34,04	
	Información sobre las posibles grados a estudiar.	8,33		50,00
	Posibilidad de hablar con expertos		4,25	
	Visitas a la Universidad.	41,76	6,38	
	Información sobre la prueba de acceso (PAU).	8,33		
<b>Orientación Personal- Social</b>	Prestaciones de la Universidad.			
<b>Información general</b>	Diversidad.			
<b>Información burocrática</b>	Tareas administrativas.			
<b>Profesorado: Competencias Personales</b>	Atención personalizada.	8,33	14,89	
	Motivación, disponibilidad del profesorado.	8,33	8,51	50,00
<b>Profesorado: Competencias Profesionales</b>	Claridad al tratar la información.		4,25	
	Uso de recursos Webs.	8,33	8,51	
	No recibir orientación en el centro y busqué otras vías.		12,26	

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En de la **Universidad de Granada**, el aspecto positivo más destacado de la orientación previa recibida por el alumnado del Grado de Educación Social es la “información sobre salidas profesionales” (38,41%). Destaca, también, la “información burocrática” (15,38%). Se trata, por tanto, de aspectos positivos vinculados a la orientación vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, con respecto a las competencias personales, destacan “la atención personalizada” (15,38%). El alumnado destaca como competencia profesional “la claridad de la información” (7,69%).

En el Grado de Trabajo Social, el alumnado destaca como los aspectos más positivos de la orientación previa recibida la “información sobre salidas profesionales” (30%) y “la información sobre los contenidos del Grado” (20%). Son aspectos vinculados a la orientación académica y vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, con respecto a las competencias personales, destaca la “atención personalizada” y la “motivación y disponibilidad del profesorado” (3,33%).

Los aspectos positivos más destacados de la orientación previa recibida por el alumnado del Grado de Sociología son la “información sobre las salidas profesionales”, “información sobre los posibles grados a estudiar” y “Información sobre la prueba de acceso” (25%). Se trata de aspectos positivos vinculados a la orientación vocacional profesional. Atendiendo a la figura del orientador, como competencias profesionales, destaca “el uso de recursos webs” (8,33%).



Tabla 5.25. Tasa de aspectos positivos en orientación previa UGR

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E. S. %	T.S %	SLG %
<b>Orientación Académica</b>	Información sobre el contenido del Grado elegido.		20,00	
<b>Orientación Vocacional-Profesional</b>	Información sobre salidas profesionales	38,41	30,00	25,00
	Información sobre las posibles grados a estudiar.	3,84		25,00
	Posibilidad de hablar con expertos	7,69		8,33
	Visitas a la Universidad.	3,33		
	Información sobre la prueba de acceso (PAU).		6,66	25,00
<b>Orientación Personal- Social</b>	Prestaciones de la Universidad.			
<b>Información general</b>	Diversidad.			
<b>Información burocrática</b>	Tareas administrativas.	15,38	6,66	8,33
<b>Profesorado: Competencias Personales</b>	Atención personalizada.	15,38	3,33	
	Motivación, disponibilidad del profesorado	3,84	3,33	
<b>Profesorado: Competencias Profesionales</b>	Claridad al tratar la información.	7,69		
	Uso de recursos Webs.	3,84		8,33
	No recibir orientación en el centro y busqué otras vías.	3,84		

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se observa en la tabla, **la información sobre las salidas profesionales** es la mayor ventaja destacada por el alumnado de los diferentes grados en las distintas Universidades con un valor del 91% en la UGR, 95% en la UPO y 87% en la UCM.

**Tabla 5.26.** Tasa de aspectos positivos en orientación previa

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E. S. %	T.S %	SLG %	E. S. %	T.S %	SLG %
<b>Orientación Académica</b>	Información sobre el contenido del Grado elegido.	3,33		19,04		6,38	
	Información sobre salidas profesionales	26,66	30,43	28,57	16,66	34,04	25,00
<b>Orientación Vocacional-Profesional</b>	Información sobre las posibles gradas a estudiar.	16,66		9,50	8,33		25,00
	Posibilidad de hablar con expertos	6,66	17,39			4,25	8,33
	Visitas a la Universidad.	3,33	13,04	4,70	41,76	6,38	
	Información sobre la prueba de acceso (PAU).	3,33	4,30	4,70	8,33		25,00
<b>Orientación Personal-Social</b>	Prestaciones de la Universidad.	3,33		4,70			
<b>Información general</b>	Diversidad.			9,50			
<b>Información burocrática</b>	Tareas administrativas.			4,70			8,33
<b>Profesorado: Competencias Personales</b>	Atención personalizada.	6,66			8,33	14,89	
	Motivación, disponibilidad del profesorado.	16,66		9,50	8,33	8,51	50,00
<b>Profesorado: Competencias Profesionales</b>	Claridad al tratar la información.	6,66	26,08			4,25	
	Uso de recursos Webs.				8,33	8,51	8,33
	No recibir orientación en el centro y busqué otras vías.	6,66	8,75	4,70		12,26	

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

### 3. Motivación del alumnado hacia los estudios de Grado

Como se recoge en el marco teórico de la presente investigación, los aspectos motivacionales del sujeto son de gran importancia para el éxito en los estudios Universitarios. En este sentido, Cabrera et al. (2006) afirman que la falta de motivación en el estudiante hacia los estudios en los se va a matricular es una de las principales causas de abandono. Recientemente, Di Nuovo (2012, p. 10), ha demostrado que debido a los números clausus “existe una alta tasa de incongruencia entre los intereses y la elección de estudios”. Considerando esta premisa, el cuestionario plantea profundizar sobre la tasa de motivación del alumnado de nuevo ingreso a partir de las preguntas 2, 3, 4.

La tabla 5.27 recoge información relativa tanto a la muestra utilizada, como a la localización del ítem descrito según instrumento utilizado.

**Tabla 5.27.** Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la motivación del alumnado hacia los estudios de Grado.

MUESTRA	INSTRUMENTO	ÍTEMS	
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	2, bloq. II	a) Tasa de motivos de elección de la titulación.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	3, bloq. II	b) Tasa de motivación para terminar la titulación.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	4, bloq. II	c) Tasa de frecuencia de asistencia a clase.

#### *a) Tasa de motivos de elección de la titulación*

En la **Universidad Complutense de Madrid**, por los datos obtenidos, los dos motivos de elección que destaca el alumnado de primer curso de Grado de Educación Social son: la “opción elegida” (31,64%) y la “posibilidad de autorrealización” (31,95%). En el Grado de Trabajo Social, el alumnado manifiesta elegir este título por ser “la opción elegida” 35,56% y por la posibilidad de autorrealización”. En el Grado de Sociología, el alumnado destaca como los dos motivos principales “no haber sido admitido en otros estudios” (39,18%) y “la posibilidad de autorrealización” (23,98%).

**Tabla 5.28.** Tasa de motivos de elección en la UCM

Motivos de elección según Grado en UCM	Educación Social	Trabajo Social	Sociología
Opción elegida	<b>38,79%</b>	<b>35,56%</b>	17,54%
Proximidad a la residencia familiar	0,61%	0,32%	1,75%
Fácil salida profesional	1,21%	7,30%	3,51%
No admisión en otros estudios	1,21%	12,38%	<b>39,18%</b>
Posibilidad de autorrealización	<b>40,61%</b>	<b>31,75%</b>	<b>23,98%</b>
Consejo de familiares y amigos	3,64%	5,40%	10,53%
Otras	13,94%	7,30%	3,51%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En la **Universidad Pablo de Olavide**, el alumnado del Grado de Educación Social destaca que los principales motivos de elección del título son: la “opción elegida” (37,14%) y la “posibilidad de autorrealización” (28,573%). Estos motivos coinciden en el Grado de Trabajo Social, donde un 34,08% opina que su motivación se debe a ser ésta la “opción elegida”, mientras un 32,58% lo hace por resultarle este título una “posibilidad de autorrealización”. En el caso del alumnado del Grado de Sociología, un 24,14% de alumnado expresa que se ha matriculado en este título por “no haber sido admitido en otros estudios”, y un 22,14% lo ha hecho por ser “la opción elegida”.

**Tabla 5.29.** Tasa de motivos de elección en la UPO

Motivos de elección según Grado en UPO	Educación Social	Trabajo Social	Sociología
Opción elegida	<b>37,14%</b>	<b>34,08%</b>	<b>22,41%</b>
Proximidad a la residencia familiar	0,00%	1,12%	3,45%
Fácil salida profesional	1,43%	7,12%	8,62%
No admisión en otros estudios	5,71%	7,87%	<b>24,14%</b>
Posibilidad de autorrealización	<b>28,57%</b>	<b>32,58%</b>	20,69%
Consejo de familiares y amigos	8,57%	7,49%	8,62%
Otras	18,57%	9,74%	12,07%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En la **Universidad de Granada**, los motivos de elección destacados por el alumnado del Grado de Educación Social son: la “posibilidad de autorrealización” (37,63%) y la “opción elegida” (34,95%). En el caso del Grado de Trabajo Social, un 35,47% opina que lo hace por ser la “opción elegida”, y un 29,43% por la “posibilidad de autorrealización”. El alumnado del Grado de Sociología lo hace en un 25,51% de los casos por “no ser admitidos en otros estudios”, mientras un 21,43% lo hace por ser “la opción elegida”.

**Tabla 5.30.** Tasa de motivos de elección en la UGR

Motivos de elección según Grado en UGR	Educación Social	Trabajo Social	Sociología
Opción elegida	<b>34,95%</b>	<b>35,47%</b>	<b>21,43%</b>
Proximidad a la residencia familiar	0,00%	0,38%	6,12%
Fácil salida profesional	8,60%	10,57%	3,06%
No admisión en otros estudios	1,61%	4,15%	<b>25,51%</b>
Posibilidad de autorrealización	<b>37,63%</b>	<b>29,43%</b>	20,41%
Consejo de familiares y amigos	4,30%	9,06%	10,20%
Otras	12,90%	10,94%	13,27%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se observa, en el conjunto de las tres universidades, una mediana minoría manifiesta entre sus motivos: las posibilidades de autorrealización con un 31,95% UCM y estar cursando la opción elegida con valores del 33,16% en la UPO y del 32,79% en la UGR.

**Tabla 5.31.** Tasa de motivos de elección según la Universidad

Motivos de elección según Universidad	UCM	UPO	UGR
Opción elegida	31,64%	<b>33,16%</b>	<b>32,79%</b>
Proximidad a la residencia familiar	0,77%	1,27%	1,28%
Fácil salida profesional	4,76%	6,33%	8,56%
No admisión en otros estudios	16,59%	9,62%	7,10%
Posibilidad de autorrealización	<b>31,95%</b>	<b>30,13%</b>	<b>30,60%</b>
Consejo de familiares y amigos	6,30%	7,85%	7,65%
Otras	7,99%	11,65%	12,02%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

### ***b) Tasa de motivación para terminar la titulación***

En el conjunto de las tres universidades más del 90% del alumnado considera que finalizará sus estudios universitarios. La Universidad que presenta un porcentaje mayor de alumnado que piensa que no finalizará sus estudios es la UGR (10,3%) mientras que la UPO presenta el porcentaje menor (4,3%).

Con respecto a los grados, en la **Universidad Complutense de Madrid**, el porcentaje más alto de alumnado que piensa que no finalizará los estudios se encuentra en el Grado de Sociología (9,5%).

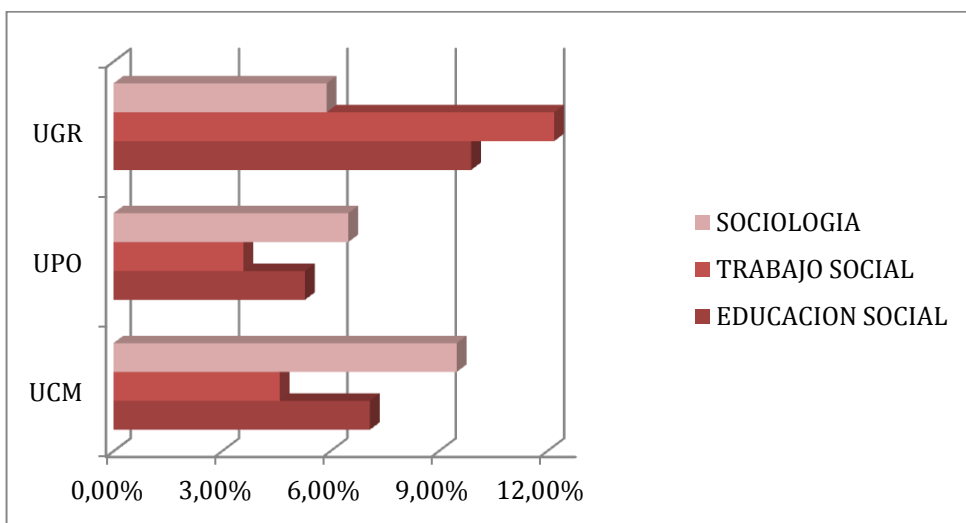
En la **Universidad Pablo de Olavide** se observa que el porcentaje más alto de alumnado que considera que no finalizará sus estudios es el alumnado del Grado de Sociología (6,5%).

En la **Universidad de Granada**, según los datos obtenidos, el porcentaje más alto de alumnado que considera que no finalizará sus estudios es el alumnado del Grado de Trabajo Social (12,2%).

**Tabla 5.32.** Tasa finalización de los estudios según el Grado

GRADOS	NO FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS			Total
	UCM	UPO	UGR	
EDUCACIÓN SOCIAL	7,1%	5,3%	9,9%	100%
TRABAJO SOCIAL	4,6%	3,6%	<b>12,2%</b>	100%
SOCIOLOGÍA	<b>9,5%</b>	<b>6,5%</b>	5,9%	100%
Total	6,5%	4,3%	10,3%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)



**Gráfica 5.3.** Tasa finalización de los estudios según el Grado

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

**c) Tasa de frecuencia de asistencia a clase**

En las tres universidades se observa que el 50% del alumnado manifiesta asistir siempre a clase. Destaca la UCM con un 57,7%, seguida del 51,6% en la UPO y del 49,3% en la UGR.

En la **Universidad Complutense de Madrid**, según los datos obtenidos, un 67,1% del alumnado del Grado de Educación Social declara asistir “siempre” a clase, este porcentaje

coincide con del alumnado del Grado de Trabajo Social. En el Grado de Sociología el porcentaje es de 49,5%.

En la **Universidad Pablo de Olavide**, en el Grado de Educación Social, el porcentaje de alumnado que asiste “siempre” es un 47,5%. En el Grado de Trabajo Social, el porcentaje es más alto, declarando asistir “siempre” a clase un 54,9%. Mientras que en el Grado de Sociología, el porcentaje más alto se sitúa en el alumnado que asiste a clase “con frecuencia”, con un porcentaje del 51,6%.

En la **Universidad de Granada**, la frecuencia de asistencia a clase “siempre” es más alta en el alumnado de Educación Social con un porcentaje del 52,0%, seguida del alumnado de Trabajo Social con un porcentaje del 50,7%. En el Grado de Sociología, el porcentaje más alto se sitúa en el alumnado que declara asistir “con frecuencia”, con un porcentaje del 57,7%.

**Tabla 5.33.** Tasa de asistencia a clase y Grado

GRADOS UCM	FRECUENCIA DE ASISTENCIA				Total
	NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	0%	3,5%	29,4%	<b>67,1%</b>	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	0%	2,3%	36,6%	<b>61,1%</b>	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	1,1%	6,3%	<b>49,5%</b>	43,2%	<b>100%</b>
Total	,3%	3,7%	38,3%	57,7%	100%

GRADOS UPO	FRECUENCIA DE ASISTENCIA				Total
	NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	0%	7,5%	45,0%	<b>47,5%</b>	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	0%	2,8%	42,3%	<b>54,9%</b>	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	0%	6,5%	<b>51,6%</b>	41,9%	<b>100%</b>
Total	0%	4,2%	44,1%	51,6%	100%

GRADOS UGR	FRECUENCIA DE ASISTENCIA				Total
	NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	0%	0%	48,0%	<b>52,0%</b>	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	0%	7,3%	42,0%	<b>50,7%</b>	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	0%	1,9%	<b>57,7%</b>	40,4%	<b>100%</b>
Total	0%	3,9%	46,7%	49,3%	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se observa en la tabla superior, el alumnado del Grado de Sociología, en las diferentes universidades, manifiesta que su asistencia a clase es “con frecuencia”, mientras que el alumnado del resto de títulos mayoritariamente lo hace “siempre”.

#### 4. Práctica de la tutoría en la Universidad

Conocer cuál es la percepción del alumnado sobre la práctica de la tutoría en la Universidad y sobre la figura del tutor resulta necesario para realizar propuestas de mejora.

La tabla siguiente recoge información relativa tanto a la muestra utilizada, como a la localización del ítem descrito según el instrumento utilizado.

**Tabla 5.34.** Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la tutoría en la Universidad (A.N.I.)

MUESTRA	INSTRUMENTO	ÍTEMS	
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	2 bloq. III	a) Tasa de tutoría recibida durante la estancia en la Universidad.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	2b bloq. III	b) Tasa de beneficio obtenido de la tutoría recibida.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	3 bloq. III	c) Tasa de limitaciones obtenidas cuando realiza tutoría.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	5 bloq. III	d) Tasa de principales objetivos tratados en tutoría.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	8 bloq. III	e) Tasa sobre satisfacción con el profesorado cuando realiza tutoría.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	7 bloq. III	f) Tasa de tiempo lectivo destinado en la facultad para el desarrollo de la tutoría.
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	9, bloq. II	g) Opciones cuando no puede asistir a clase
Alumnado de nuevo ingreso	Cuestionario Alumnado Nuevo Ingreso (A.N.I)	10 bloq. II	h) Tasa de tutoría individual como procedimientos para prevenir el abandono.

##### ***a) Tasa de tutoría recibida durante la estancia en la Universidad***

(La tabla 5.35 solo muestra el porcentaje del alumnado que SÍ ha recibido tutoría)

Según los datos, la Universidad en la que el alumnado manifiesta haber recibido mayor número de tutorías es la UGR (84,5%). A continuación se sitúa la UPO (78,9%) y la UCM (56,3%).



Con respecto a los grados, en la **Universidad Complutense de Madrid**, según los datos, aquel alumnado que ha recibido mayor número de tutorías durante su estancia en la Universidad se trata del alumnado del Grado de Trabajo Social (72,6%), seguido del alumnado del Grado de Sociología (48,9%) y, finalmente, el alumnado del Grado de Educación Social (30,1%).

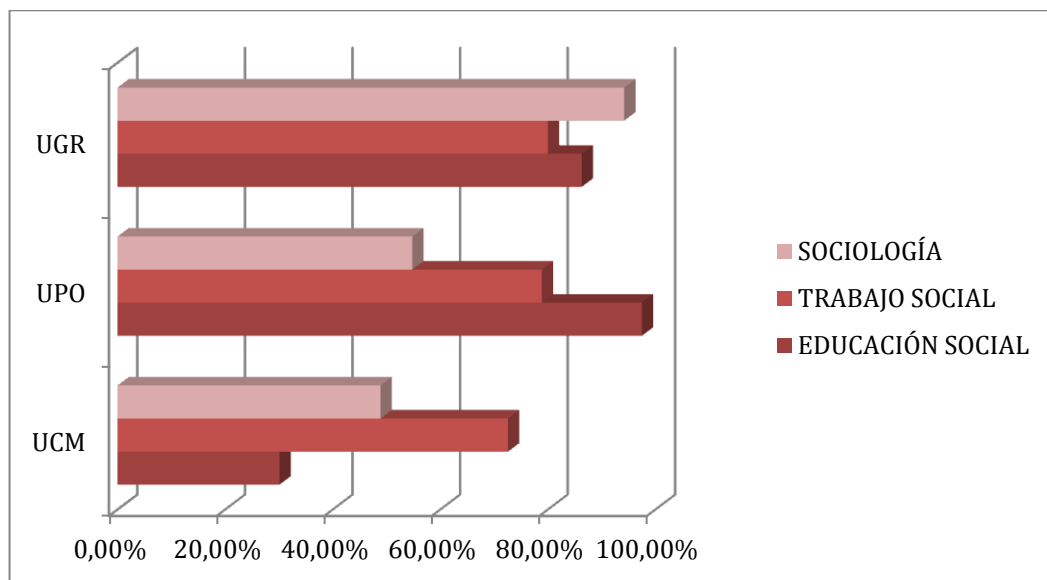
En la **Universidad Pablo de Olavide**, los datos reflejan que el Grado que presenta un porcentaje más alto de alumnado con tutorías recibidas se trata del Grado de Educación Social (97,5%). A este porcentaje le sigue el del alumnado del Grado de Trabajo Social (78,9%) y el del alumnado del Grado de Sociología (54,8%).

En la **Universidad de Granada**, según los datos obtenidos, en el Grado de educación Social un 86,3% manifiesta haber recibido tutorías. Este porcentaje disminuye en el Grado de Trabajo Social (80,0%). En el alumnado del Grado de Sociología aumenta a un 94,2%.

**Tabla 5.35.** Tasa de tutoría recibida

GRADOS	TUTORÍA RECIBIDA			Total
	UCM	UPO	UGR	
EDUCACIÓN SOCIAL	30,1%	<b>97,5%</b>	86,3%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	<b>72,6%</b>	78,9%	80,0%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	48,9%	54,8%	<b>94,2%</b>	<b>100%</b>
Total	56,3%	78,9%	84,5%	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)



**Gráfico 5.4.** Tasa de tutoría recibida

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se ve en la gráfica 5.4, en el conjunto de los datos, más del 50% ha recibido tutoría a excepción del el alumnado del Grado de Educación Social de la UCM (30,1%) y del Grado de Sociología (48,9%).

### ***b) Tasa de beneficio obtenido con la tutoría recibida***

En las tres universidades el beneficio predominante obtenido con la tutoría es de “suficiente”, destaca el 74,7% del alumnado de la UCM, seguido del alumnado de la UPO (67,9%) y de la UGR (68,4%).

En la **Universidad Complutense de Madrid**, según los datos, un 48,0% del alumnado del Grado de Educación Social considera que el beneficio de la tutoría es “suficiente”. En el Grado de Trabajo Social el alumnado considera haber obtenido un beneficio “suficiente” (77,2%). En cambio, para el alumnado del Grado de Sociología, un 83,3% del alumnado opina que el beneficio es de “suficiente”.

En la **Universidad Pablo de Olavide**, por los datos obtenidos, en los tres Grados el porcentaje más alto sobre el beneficio de la tutoría se sitúa en la opción de “suficiente”. En el Grado de Educación Social (71,8%), en el Grado de Trabajo Social (67,9%) y el menor en el Grado de Sociología (58,8%).

En la **Universidad de Granada**, por los datos obtenidos se observa cómo un 73,5% del alumnado de Educación Social opina que el beneficio obtenido de la tutoría universitaria es “suficiente”, para el alumnado del Grado de Trabajo Social, este porcentaje, disminuye a un 64,7%, mientras que para el Grado de Sociología asciende a un 68,8%.

**Tabla 5.36.** Tasa beneficio general de la tutoría recibida

UCM	BENEFICIO OBTENIDO DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD				Total
	NADA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	0%	12,0%	<b>48,0%</b>	40,0%	100%
TRABAJO SOCIAL	0%	5,7%	<b>77,2%</b>	17,1%	100%
SOCIOLOGÍA	0%	4,8%	<b>83,3%</b>	11,9%	100%
Total	0%	6,3%	74,7%	18,9%	100%

UPO	BENEFICIO OBTENIDO DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD				Total
	NADA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	0%	0%	<b>71,8%</b>	28,2%	100%
TRABAJO SOCIAL	1,8%	5,5%	<b>67,9%</b>	24,8%	100%
SOCIOLOGÍA	0%	5,9%	<b>58,8%</b>	35,3%	100%
Total	1,2%	4,2%	67,9%	26,7%	100%

UGR	BENEFICIO OBTENIDO DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD				Total
	NADA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	1,2%	2,4%	<b>73,5%</b>	22,9%	100%
TRABAJO SOCIAL	0,8%	4,2%	<b>64,7%</b>	30,3%	100%
SOCIOLOGÍA	4,2%	10,4%	<b>68,8%</b>	16,7%	100%
Total	1,6%	4,8%	68,4%	25,2%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se ve en la tabla superior, predomina una satisfacción de “suficiente” con la orientación recibida oscilando entre el 48% del alumnado de Educación Social y el 83,3% del alumnado del Grado de Sociología. Es significativo que este Grado viene a ser el Grado con menos tutorías recibidas en la UPO.

### *c) Tasa de limitaciones obtenidas cuando realiza la tutoría*

Con el objetivo de conocer cuáles son las principales limitaciones que el alumnado manifiesta encontrar cuando realiza tutoría en la Universidad, se le plantea como cuestión abierta “señale las limitaciones que encuentra cuando realiza la tutoría”.

En primer lugar, se contabiliza el número de respuestas obtenidas del total de 876 estudiantes. El número de respuestas a esta pregunta (318) fue el que se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 5.37.** Número de respuestas por Grado

GRADOS	UCM	UPO	UGR
<b>G. Educación Social</b>	24	24	51
<b>G. Trabajo Social</b>	62	67	33
<b>G. Sociología</b>	25	8	24
Total	111	99	108

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En segundo lugar, las respuestas se agrupan en las categorías que aparecen a continuación. Se distingue entre aquellas vinculadas al alumnado, al profesorado y a la organización y estructura de la tutoría.

Seguidamente, se analiza de modo comparado la frecuencia de las respuestas en cada categoría. Finalmente se presenta el análisis de las categorías, así como las respuestas incluidas en ellas. Los resultados obtenidos son los siguientes:

En la **Universidad Complutense de Madrid**, la mayor limitación de las tutorías recibidas según el alumnado del Grado de Educación Social es la existencia de “horarios incompatibles con horas de clase o trabajo” (62,5%). Se trata de una limitación vinculada a la categoría de organización.

En cambio, la mayor limitación de la tutoría encontrada por el alumnado del Grado de Trabajo Social es el “poco tiempo en las sesiones de tutoría y gran cantidad de alumnado” (54,83%). Corresponde a una limitación vinculada a la categoría de organización.

Coincide esta limitación, “poco tiempo en las sesiones de tutoría y gran cantidad de alumnado” (40%), en ser, también, la más destacada por el alumnado del Grado de Sociología. Ésta es una limitación vinculada a la categoría de organización.

**Tabla 5.38.** Categorías para respuestas abiertas sobre orientación UCM

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E.S %	T.S %	SLG %
<b>Alumnado</b>	Vergüenza al preguntar, falta de cercanía, desconfianza... con el profesor	16,66	12,90	4
<b>Organización y estructura</b>	Poco tiempo en las sesiones (demasiados alumnos/as)	12,50	54,83	40
	Horarios incompatibles con horas de clase o trabajo.	62,50	25,80	36
	Pocas tutorías			
	Demasiados tiempo de espera			
<b>Profesorado</b>	Poco interés, flexibilidad y comprensión del profesor (Profesor no está en el despacho).	8,33	4,83	16
	Falta de atención personalizada			8
	Falta de uso de NNTT			
	Poca claridad para resolver dudas			
	Limitado solo al ámbito de la asignatura			

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En la **Universidad Pablo de Olavide**, los datos reflejan que la mayor limitación en el desarrollo de la tutoría según el alumnado del Grado de Educación Social es “horarios incompatibles con horas de trabajo o clase” (45,83%). Se vincula a una limitación de la categoría de organización.

Así mismo, la mayor limitación de la tutoría destacada por el alumnado del Grado de Trabajo Social es “horario incompatible con otras clases o trabajo” (41,79%). Esta limitación coincide con ser la más destacada por el alumnado del Grado de Sociología (37,5%). Se trata, por tanto de una limitación vinculada a la categoría de organización.

**Tabla 5.39.** Categorías para respuestas abiertas sobre orientación UPO

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E.S %	T.S %	SLG %
<b>Alumnado</b>	Vergüenza al preguntar, falta de cercanía, desconfianza...con el profesor	16,66	10,44	25,00
<b>Organización y estructura</b>	Poco tiempo en las sesiones (demasiados alumnos/as)	20,83	10,42	12,50
	Horarios incompatibles con horas de clase o trabajo.	45,83	41,79	37,50
	Pocas tutorías		1,49	
	Demasiados tiempo de espera	8,33	10,44	
<b>Profesorado</b>	Poco interés, flexibilidad y comprensión del profesor (Profesor no está en el despacho).	4,16	10,44	12,50
	Falta de atención personalizada	4,16		
	Falta de uso de NNTT		1,49	
	Poca claridad para resolver dudas		13,43	
	Limitado solo al ámbito de la asignatura			12,50

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En la Universidad de Granada, la mayor deficiencia de la tutoría según el alumnado del Grado de Educación Social es “poco interés, flexibilidad y comprensión del profesor (no está en el despacho, difícil acceso al profesor)” (37,25%).

En cambio, para el alumnado del Grado de Trabajo Social, la mayor deficiencia es “horario incompatible con otras clases o trabajo.” (39,39%).

Para el alumnado del Grado de Sociología la mayor deficiencia de la tutoría, coincide con la señalada por el alumnado del Grado de Trabajo Social, “horario incompatible con otras clases o trabajo.” (54,16%).

En ambos casos coinciden con una limitación vinculada a la categoría de organización.

**Tabla 5.40.** Categorías para respuestas abiertas sobre orientación UGR

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E.S %	T.S %	SLG %
<b>Alumnado</b>	Vergüenza al preguntar, falta de cercanía, desconfianza...con el profesor	9,80	18,18	
<b>Organización y estructura</b>	Poco tiempo en las sesiones (demasiados alumnos/as)	27,45	18,18	16,66
	Horarios incompatibles con horas de clase o trabajo.	19,60	39,39	54,16
	Pocas tutorías			
	Demasiados tiempo de espera			
<b>Profesorado</b>	Poco interés, flexibilidad y comprensión del profesor (Profesor no está en el despacho).	37,25	15,15	37,50
	Falta de atención personalizada			
	Falta de uso de NNTT			
	Poca claridad para resolver dudas		9,90	
	Limitado solo al ámbito de la asignatura	5,88		

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

**Tabla 5.41.** Categorías para respuestas abiertas sobre orientación (UCM, UPO, UGR)

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E.S %	T.S %	SLG %	E.S %	T.S %	SLG %	E.S %	T.S %	SLG %
<b>Alumnado</b>	Vergüenza al preguntar, falta de cercanía, desconfianza... con el profesor	16	12,90	4	16,66	10,44	25,0	9,80	18,18	
	Poco tiempo en las sesiones (demasiados alumnos/as)	12	54,83	40	20,83	10,42	12,5	27,45	18,80	16,66
<b>Organización y estructura</b>	Horarios incompatibles con horas de clase o trabajo.	60	25,80	36	45,83	41,79	37,5	19,60	39,39	54,16
	Pocas tutorías					1,49				
<b>Profesorado</b>	Demasiados tiempo de espera				8,33	10,44				
	Poco interés, flexibilidad y comprensión del profesor (Profesor no está en el despacho).	8	4,83	16	4,16	10,44	12,5	37,25	15,15	37,50
	Falta de atención personalizada			8	4,16					
	Falta de uso de NNTT					1,49				
	Poca claridad para resolver dudas					13,43			9,90	
	Limitado solo al ámbito de la asignatura							12,5	5,88	

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Como se ve en la tabla superior,

- la incompatibilidad del horario de tutoría con el horario de clase o trabajo es la limitación más destacada por la mayoría del alumnado de las diferentes universidades. Sobresale, con un 60%, el alumnado de Educación Social de la UCM.
- el tiempo reducido por sesión de tutoría es la segunda limitación señalada por el alumnado de las tres universidades, destaca con un 54% el alumnado de Trabajo Social de la UCM.
- el poco interés del profesorado, su flexibilidad y comprensión hacia el alumno, su ausencia en el despacho o el difícil acceso a él destacan en la Universidad de Granada en sus tres grados con una suma de 90%.

#### ***d) Tasa de principales objetivos tratados en tutoría***

Como se observa en la tabla, potenciar reflexivamente los intereses y proyectos de futuro es tratado en la UPO y la UGR con mayor frecuencia que en la UCM.

En la **Universidad Complutense de Madrid**, los temas de tutoría sobre intereses y proyectos de futuro, según el alumnado del Grado de Educación Social, no son tratados. El alumnado del Grado de Trabajo Social, también, manifiesta que nunca son tratados (17,20%). El alumnado del Grado de Sociología opina que entre “poco” y “a veces” (16,70%).

En la **Universidad Pablo de Olavide**, según el alumnado del Grado de Educación Social los intereses y proyectos de futuro son temas que durante la tutoría se tratan “mucho” (56,80%). El alumnado del Grado de Trabajo Social opina que son tratados “mucho” (46,60%), coincidiendo con el alumnado del Grado de Sociología (63,20%).

En la **Universidad de Granada**, el alumnado del Grado en Educación Social opina que los intereses y proyectos de futuro son temas que se tratan “mucho” (41,60). El alumnado del Grado de Trabajo Social, también opina que “mucho” (31,40%). Al igual ocurre con el alumnado del Grado de Sociología (45,80%).

**Tabla 5.42.** Potenciar, reflexivamente, los intereses y proyectos de futuro.

UCM	POTENCIAR, REFLEXIVAMENTE, LOS INTERESES Y PROYECTOS DE FUTURO				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>7,70%</b>	6,20%	3,10%	<b>7,70%</b>	75,40%	100%
TRABAJO SOCIAL	10,30%	12,40%	13,80%	<b>17,20%</b>	46,20%	100%
SOCIOLOGÍA	15,00%	<b>16,70%</b>	<b>16,70%</b>	6,70%	45,00%	100%
Total	10,70%	11,90%	11,90%	12,60%	53,00%	100%



UPO	POTENCIAR, REFLEXIVAMENTE, LOS INTERESES Y PROYECTOS DE FUTURO				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	56,80%	5,40%	8,10%	13,50%	16,20%	100%
TRABAJO SOCIAL	46,40%	10,90%	13,60%	10,90%	18,20%	100%
SOCIOLOGÍA	63,20%	10,50%	10,50%	10,50%	5,30%	100%
Total	50,60%	9,60%	12,00%	11,40%	16,30%	100%

UGR	POTENCIAR, REFLEXIVAMENTE, LOS INTERESES Y PROYECTOS DE FUTURO				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	41,60%	18,00%	9,00%	15,70%	15,70%	100%
TRABAJO SOCIAL	31,40%	20,00%	16,20%	12,40%	20,00%	100%
SOCIOLOGÍA	45,80%	16,70%	6,20%	14,60%	16,70%	100%
Total	38,00%	18,60%	11,60%	14,00%	17,80%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

- El tema de la orientación de procedimientos concretos en el proceso de aprendizaje de las distintas disciplinas

Como se muestra en la tabla 5.42, en las tres universidades, una amplia minoría del alumnado coincide en manifestar estar satisfecho con las orientaciones sobre procedimientos del proceso de aprendizaje (30% UGR, 27,60% UPO y 15,20% UCM).

En la **Universidad Complutense de Madrid**, según el alumnado del Grado de Educación Social, en las sesiones de tutoría, el tema de la orientación de procedimientos concretos en el proceso de aprendizaje de las distintas disciplinas se trata “poco” (9,40%), asimismo ocurre en el Grado de Trabajo Social (21,40%). Sin embargo, según el alumnado del Grado de Sociología estos temas se tratan “mucho” (23,30%).

En la **Universidad Pablo de Olavide**, durante la tutoría el tema de la orientación de procedimientos concretos en el proceso de aprendizaje de las distintas disciplinas, según el alumnado del Grado de Educación Social se trata “poco” (35,10%). En cambio, en el Grado de Trabajo Social se trata “mucho” (28,30%), al igual que en el Grado de Sociología (42,20%).

En la **Universidad de Granada**, en las sesiones de tutoría, el tema de la orientación de procedimientos concretos en el proceso de aprendizaje de las distintas disciplinas según el alumnado del Grado de Educación Social se trata “mucho” (37,70%). Igualmente, en el Grado de Trabajo Social (29,50%). Ocurre lo contrario en el Grado de Sociología, donde el alumnado manifiesta que estos temas “nunca” son tratados (29,20%).

**Tabla 5.43.** Orientación sobre procedimientos concretos en el proceso de aprendizaje de distintas disciplinas.

UCM	ORIENTACIÓN SOBRE PROCEDIMIENTOS CONCRETOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE DISTINTAS DISCIPLINAS.				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	6,20%	<b>17,20%</b>	9,40%	4,70%	62,50%	100%
TRABAJO SOCIAL	15,90%	<b>21,40%</b>	16,60%	11,70%	34,50%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>23,30%</b>	20,00%	11,70%	5,00%	40,00%	100%
Total	15,20%	20,10%	13,80%	8,60%	42,40%	100%

UPO	ORIENTACIÓN SOBRE PROCEDIMIENTOS CONCRETOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE DISTINTAS DISCIPLINAS.				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	18,90%	<b>35,10%</b>	27,00%	10,80%	8,10%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>28,20%</b>	21,80%	16,40%	17,30%	16,40%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>42,10%</b>	15,80%	15,80%	10,50%	15,80%	100%
Total	27,70%	24,10%	18,70%	15,10%	14,50%	100%

UGR	ORIENTACIÓN SOBRE PROCEDIMIENTOS CONCRETOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE DISTINTAS DISCIPLINAS.				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>33,70%</b>	24,70%	19,10%	15,70%	6,70%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>29,50%</b>	22,90%	15,20%	19,00%	13,30%	100%
SOCIOLOGÍA	25,00%	18,80%	18,80%	<b>29,20%</b>	8,30%	100%
Total	30,20%	22,70%	17,40%	19,80%	9,90%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

- El tema sobre la ayuda en la configuración del expediente académico.

Como se observa en la tabla 5.43, en el conjunto de los datos, la configuración del expediente académico es un tema de tutoría que el alumnado reconoce que se trata “mucho”, 60% en la UPO y 41,70% en la UGR. Sin embargo, este tema “nunca” se trata en la UCM (13%).

En la **Universidad Complutense de Madrid**, el tema sobre la ayuda en la configuración del expediente académico, según el alumnado del Grado de Educación Social se trata “poco” (13,80%). Según el alumnado del Grado de Trabajo Social este tema durante las sesiones de tutoría “nunca” se trata (17,90%). Sin embargo, el alumnado del Grado de Sociologías opina que se trata “mucho” (13,30%).

En la **Universidad de Pablo de Olavide**, el tema de la ayuda de la configuración del expediente académico, según el alumnado del Grado de Educación Social, es un tema que se trata “mucho” (64,90%). Asimismo, en el Grado de Trabajo Social y en el Grado de Sociología, el alumnado opina que es un tema que se trata “mucho” con valores de 55,50% en el Grado de Trabajo Social y de 78,70% en el Grado de Sociología.

En la **Universidad de Granada**, según el alumnado del Grado de Educación Social, la ayuda en la configuración del expediente académico es un tema que en las sesiones de tutoría se trata “mucho” (49,40%). La misma opinión manifiesta tener el alumnado del Grado de Trabajo Social (36,20%) y el alumnado del Grado de Sociología (36,60%).

**Tabla 5.44.** Orientación sobre ayuda en la configuración del expediente académico del alumnado

UCM	AYUDA EN LA CONFIGURACIÓN DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO DEL ALUMNADO				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	3,10%	<b>13,80%</b>	7,70%	4,60%	70,80%	100%
TRABAJO SOCIAL	9,70%	10,30%	11,70%	<b>17,90%</b>	50,30%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>13,30%</b>	16,70%	8,30%	10,00%	51,70%	100%
Total	8,90%	12,60%	10,00%	13,00%	55,60%	100%

UPO	AYUDA EN LA CONFIGURACIÓN DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO DEL ALUMNADO				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>64,90%</b>	5,40%	13,50%	8,10%	8,10%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>55,50%</b>	10,00%	10,90%	9,10%	14,50%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>78,90%</b>	0,00%	10,50%	10,50%	0,00%	100%
Total	60,20%	7,80%	11,40%	9,00%	11,40%	100%

UGR	AYUDA EN LA CONFIGURACIÓN DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO DEL ALUMNADO				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>49,40%</b>	9,00%	13,50%	10,10%	18,00%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>36,20%</b>	9,50%	25,70%	13,30%	15,20%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>39,60%</b>	10,40%	18,80%	18,80%	12,50%	100%
Total	41,70%	9,50%	19,80%	13,20%	15,70%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

➤ El tema de las pruebas de evaluación,

Como se ve en la tabla 5.44 las pruebas de evaluación son “poco” tratadas en las sesiones de tutoría de la UCM (22,20%), “mucho” en la UPO (27,70%) y en la UGR “a veces” (27,30%).

En la **Universidad Complutense de Madrid**, el tema de las pruebas de evaluación, según el alumnado del Grado de Educación Social, es un tema que en las sesiones de tutoría se trata “poco” (18,50). El alumnado del Grado de Trabajo social opina que este tema es tratado “a veces” (25,50%). Por parte del alumnado del Grado de Sociología este tema se trata “poco” (35,00%).

En la **Universidad Pablo de Olavide**, durante las sesiones de tutoría el tema de las pruebas de evaluación se trata “poco” (29,70%) según el alumnado del Grado de Educación Social y el alumnado del Grado de Sociología (36,80%). Por el contrario en el Grado de Trabajo Social aparece “mucho” (30,00%).

En la **Universidad de Granada**, el tema de las pruebas de evaluación, según el alumnado del Grado de Educación Social, es un tema que en las sesiones de tutoría se trata “a veces” (37,70%). El alumnado del Grado de Trabajo social opina que este tema es tratado “poco” (23,80%). Por parte del alumnado del Grado de Sociología este tema se trata “a veces” (27,10%).

**Tabla 5.45.** Orientación en las pruebas de Evaluación

UCM	PRUEBAS DE EVALUACIÓN				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	3,10%	<b>18,50%</b>	13,80%	9,20%	4,60%	100%
TRABAJO SOCIAL	9,70%	18,60%	<b>25,50%</b>	13,10%	6,20%	100%
SOCIOLOGÍA	13,30%	<b>35,00%</b>	13,30%	11,70%	20,00%	100%
Total	8,90%	22,20%	20,00%	11,90%	8,90%	100%

UPO	PRUEBAS DE EVALUACIÓN				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	21,60%	<b>29,70%</b>	13,50%	18,90%	16,20%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>30,00%</b>	17,30%	20,90%	15,50%	16,40%	100%
SOCIOLOGÍA	26,30%	<b>36,80%</b>	5,30%	15,80%	15,80%	100%
Total	27,70%	22,30%	17,50%	16,30%	16,30%	100%

UGR	PRUEBAS DE EVALUACIÓN				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	16,90%	14,60%	<b>33,70%</b>	20,20%	14,60%	100%
TRABAJO SOCIAL	22,90%	<b>23,80%</b>	21,90%	18,10%	13,30%	100%
SOCIOLOGÍA	18,80%	14,60%	<b>27,10%</b>	22,90%	16,70%	100%
Total	19,80%	18,60%	27,30%	19,80%	14,50%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

#### ➤ Otros temas

Como aparece en la tabla 5.45, durante las sesiones de tutoría se tratan temas diferentes a los procedimientos del aprendizaje, las pruebas de evaluación, la organización del expediente académico y a potenciar las posibles vías de futuro (UCM, 11,20%; UPO, 97% y UGR, 92,90%).

En la **Universidad Complutense de Madrid**, el trato de temas no relacionados con los anteriores durante las sesiones de tutoría se produce “mucho” (38,50%) según el alumnado del Grado de Educación Social. En el resto de los grados, la mayoría del alumnado no contesta a esta pregunta.

En la **Universidad Pablo de Olavide**, durante las sesiones de tutoría tratar otros temas no relacionados con los anteriores ocurre “mucho” (97,30%) según el alumnado del Grado de Educación Social. De igual modo ocurre en el Grado de Trabajo Social (96,30%) y en el Grado de Sociología (100%).

En la **Universidad de Granada**, según el alumnado del Grado de Educación Social, durante las sesiones de tutoría tratar otros temas no relacionados con los anteriores ocurre “mucho” (92,10%). La misma opinión manifiesta tener el alumnado del Grado de Trabajo Social (94,20%) y el alumnado del Grado de Sociología (91,70%).

**Tabla 5.46.** Orientación sobre otros temas

UCM	OTROS TEMAS				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>38,50%</b>	3,10%	0,00%	0,00%	58,50%	100%
TRABAJO SOCIAL	3,50%	0,70%	0,70%	0,70%	94,40%	100%
SOCIOLOGÍA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
Total	11,20%	1,10%	0,40%	0,40%	87,00%	100%

UPO	OTROS TEMAS				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	97,30%	2,70%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
TRABAJO SOCIAL	96,30%	0,00%	0,90%	0,90%	1,80%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>100,00%</b>	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
Total	97,00%	0,60%	0,60%	0,60%	1,20%	100%

UGR	OTROS TEMAS				NO ELIGE	Total
	MUCHO	POCO	A VECES	NUNCA		
EDUCACIÓN SOCIAL	92,10%	6,70%	1,10%	0,00%	0,00%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>94,20%</b>	1,90%	1,00%	1,00%	1,90%	100%
SOCIOLOGÍA	91,70%	4,20%	2,10%	0,00%	2,10%	100%
Total	92,90%	4,10%	1,20%	0,40%	1,20%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

### *e) Tasa sobre satisfacción con el profesorado en las sesiones de tutoría*

Como se ve en la tabla 5.47, en las tres universidades, el 50% del alumnado considera que el profesorado “a veces” adapta el ritmo de aprendizaje en las sesiones de tutoría (64,5%, UCM; 52,4%, UGR y 50,3% UPO).

En la **Universidad Complutense de Madrid**, según los datos obtenidos, con respecto a si el profesorado se adapta a los ritmos de aprendizaje en las sesiones de tutoría, el alumnado del Grado de Educación Social manifiesta que lo hace “a veces” (69,6%). Esta opinión coincide en el resto de los grados, alcanzando un valor de “a veces” (64,2%) entre el alumnado del Grado de Trabajo Social y “a veces” (62,5%), también, entre el alumnado del Grado de Sociología.

En la **Universidad Pablo de Olavide**, los datos reflejan que el profesorado en las sesiones de tutoría se adapta a su ritmo de aprendizaje, según el alumnado del Grado de Educación Social, “con frecuencia” (47,2%). En cambio en el Grado de Trabajo Social, el alumnado manifiesta que lo hace “a veces” (53,8%), al igual que en el Grado de Sociología (46,7%).

En la **Universidad de Granada**, según los datos obtenidos, con respecto a si el profesorado se adapta a los ritmos de aprendizaje en las sesiones de tutoría, el alumnado del Grado de Educación Social manifiesta que lo hace “a veces” (65,1%). Asimismo ocurre en el resto de los grados, alcanzando un valor de “a veces” (49,1%) entre el alumnado del Grado de Trabajo Social y (38,8%), también, entre el alumnado del Grado de Sociología.

**Tabla 5.47.** Tasa de profesorado que adapta el ritmo de aprendizaje en tutoría

UCM	EL PROFESORADO ADAPTA RITMO APRENDIZAJE EN TUTORÍA				Total
	NO LO HACE	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	0%	<b>69,6%</b>	26,8%	4,3%	100%
TRABAJO SOCIAL	9,2%	<b>64,2%</b>	25,8%	0,8%	100%
SOCIOLOGÍA	10,0%	<b>62,5%</b>	22,5%	5,0%	100%
Total	8,2%	64,5%	25,1%	2,2%	100%

UPO	EL PROFESORADO ADAPTA RITMO APRENDIZAJE EN TUTORÍA				Total
	NO LO HACE	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	2,8%	41,7%	<b>47,2%</b>	8,3%	100%
TRABAJO SOCIAL	9,6%	<b>53,8%</b>	30,8%	5,8%	100%
SOCIOLOGÍA	0%	<b>46,7%</b>	40,0%	13,3%	100%
Total	7,1%	50,3%	35,5%	7,1%	100%

UGR	EL PROFESORADO ADAPTA RITMO APRENDIZAJE EN TUTORÍA				Total
	NO LO HACE	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	2,4%	<b>65,1%</b>	26,5%	6,0%	100%
TRABAJO SOCIAL	8,6%	<b>49,1%</b>	37,9%	4,3%	100%
SOCIOLOGÍA	12,2%	<b>38,8%</b>	38,8%	10,2%	100%
Total	7,3%	52,4%	34,3%	6,0%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

#### *f) Tasa de tiempo destinado en la facultad para el desarrollo de la tutoría*

Como se observa en la tabla superior, en el conjunto de los datos el alumnado opina que el tiempo lectivo destinado a la tutoría es “suficiente” en las tres universidades (61,9% UCM; 72,4% UPO y 65,2% UGR).

Por los datos obtenidos se observa que en la **Universidad Complutense de Madrid**, un 57,3% del alumnado de Educación Social considera que el tiempo dedicado a la tutoría

es “suficiente”. Para un 60,2% del alumnado del Grado de Trabajo Social el tiempo destinado a la tutoría, también, es “suficiente”. Comparten esta opinión (69,4%). el alumnado del Grado de Sociología.

En la **Universidad Pablo de Olavide**, como reflejan los datos, para el alumnado del Grado de Educación Social el tiempo destinado a las sesiones de tutoría es considerado por la mayoría “suficiente” (74,4%). Al igual ocurre entre el alumnado del Grado Trabajo Social (72,0%) y del Grado de Sociología (71,4%).

En la **Universidad de Granada**, un 65,0% del alumnado del Grado de Educación Social considera que el tiempo lectivo destinado a la tutoría es “suficiente”. Del mismo modo ocurre en el Grado de Trabajo Social (66,0%), y entre el alumnado del Grado de Sociología (63,5%).

**Tabla 5.48.** Tasa de tiempo lectivo dedicado a tutoría por Grado

UCM	TIEMPO LECTIVO DESTINADO A TUTORÍA				Total
	NO EXISTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	5,3%	37,3%	<b>57,3%</b>	0%	100%
TRABAJO SOCIAL	1,2%	37,4%	<b>60,2%</b>	1,2%	100%
SOCIOLOGÍA	1,2%	27,1%	<b>69,4%</b>	2,4%	100%
Total	2,1%	34,7%	61,9%	1,2%	100%

UPO	TIEMPO LECTIVO DESTINADO A TUTORÍA				Total
	NO EXISTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	0%	25,6%	<b>74,4%</b>	0%	100%
TRABAJO SOCIAL	1,5%	20,5%	<b>72,0%</b>	6,1%	100%
SOCIOLOGÍA	0%	10,7%	<b>71,4%</b>	17,9%	100%
Total	1,0%	20,1%	72,4%	6,5%	100%

UGR	TIEMPO LECTIVO DESTINADO A TUTORÍA				Total
	NO EXISTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	1,0%	27,0%	<b>65,0%</b>	7,0%	100%
TRABAJO SOCIAL	1,4%	24,5%	<b>66,0%</b>	8,2%	100%
SOCIOLOGÍA	0%	32,7%	<b>63,5%</b>	3,8%	100%
Total	1,0%	26,8%	65,2%	7,0%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

### ***g) Tasa de opciones cuando Ud. no puede asistir a clase***

Como se observa en la tabla, cuando el alumnado no puede asistir a clase, entre el 30% y el 50% del alumnado en todas las universidades, encuentra en la Plataforma



Virtual los recursos para seguir la asignatura. La tutoría individual es utilizada, principalmente, sólo por el alumnado de Educación Social de la Universidad de Granada.

En la **Universidad Complutense**, según los datos sobre las opciones o recursos a disposición de éste cuando no puede asistir a clase, el alumnado del Grado de Educación Social opina que la “Plataforma Virtual” es la opción, mayormente, utilizada (31,17%). Coinciden en esta opinión el alumnado del Grado de Trabajo Social (33,67%) y el alumnado del Grado de Sociología (36,96%).

En la **Universidad Pablo de Olavide**, según los datos obtenidos, la “Plataforma Virtual” es la opción a la recurre el mayor número de alumnado del Grado de Educación Social (35,71%). Al igual ocurre con el alumnado del Grado de Trabajo Social (48,86%) y el alumnado del Grado de Sociología (39,29%).

En la **Universidad de Granada**, se puede observar que la “Tutoría Individual” es la opción mayoritaria del alumnado del Grado de Educación Social cuando no puede asistir a clase (37,58%). En cambio, entre el alumnado del Grado de Trabajo Social se trata de la “Plataforma Virtual” (40,45%), al igual que entre el alumnado del Grado de Sociología (35,82%).

**Tabla 5.49.** Opciones para el alumnado cuando no puede asistir a clase

UCM	OPCIONES CUANDO NO PUEDE ASISTIR A CLASE		
	Educación Social	Trabajo Social	Sociología
Tutoría Individual	18,83%	26,60%	32,61%
Actividades concretas	1,30%	1,35%	1,45%
Plataforma Virtual	<b>31,17%</b>	<b>33,67%</b>	<b>36,96%</b>
Trabajo Personal	24,68%	20,54%	21,01%
Otras	24,03%	17,85%	7,97%
Total	100%	100%	100%

UPO	OPCIONES CUANDO NO PUEDE ASISTIR A CLASE		
	Educación Social	Trabajo Social	Sociología
Tutoría Individual	27,38%	23,29%	23,21%
Actividades concretas	2,38%	0,91%	0,00%
Plataforma Virtual	<b>35,71%</b>	<b>48,86%</b>	<b>39,29%</b>
Trabajo Personal	26,19%	19,63%	25,00%
Otras	8,33%	7,31%	12,50%
Total	100%	100%	100%

UGR	OPCIONES CUANDO NO PUEDE ASISTIR A CLASE		
	Educación Social	Trabajo Social	Sociología
Tutoría Individual	<b>37,58%</b>	25,91%	23,88%
Actividades concretas	1,34%	1,82%	2,99%
Plataforma Virtual	36,91%	<b>40,45%</b>	<b>35,82%</b>
Trabajo Personal	15,44%	22,73%	19,40%
Otras	8,72%	9,09%	17,91%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

### *h) Tasa de tutoría individual como procedimiento válido para prevenir el abandono académico*

Como se observa en la tabla en las tres universidades se trata de una mayoría la que considera que el abandono puede reducirse “a veces” mediante las sesiones de tutoría (UCM 49,50%; UPO 45,2% y UGR 47,4%).

Como muestran los datos de la **Universidad Complutense de Madrid**, casi la mitad del alumnado de Educación Social (44,0%) opina que la tutoría “a veces” puede ser un procedimiento para prevenir el abandono. En cambio, el alumnado del Grado de Trabajo Social (49,6%) oscila entre “a veces” y “con frecuencia”. Al igual ocurre entre el alumnado del Grado de Sociología (50,0%).

En la **Universidad Pablo de Olavide**, en el Grado de Educación Social, los datos reflejan que el 53,8% del alumnado considera que “con frecuencia” la tutoría sirve como procedimiento para prevenir el abandono. En el Grado de Trabajo Social, el alumnado considera éste un procedimiento de utilidad para prevenir el abandono “a veces” (47,3%). En el Grado de Sociología, el 47,1% del alumnado considera que se trata de un procedimiento que “con frecuencia” tiene utilidad para la prevención del abandono.

Por los datos obtenidos, en la **Universidad de Granada**, se observa que el alumnado del Grado de Educación Social opina que la tutoría “con frecuencia” puede prevenir el abandono (41,2%). En cambio, el alumnado del Grado de Trabajo Social opina que “a veces” (51,3%) puede prevenir el abandono. Esta opinión también es compartida por el alumnado del Grado de Sociología que opina que “a veces” (51,9%).

**Tabla 5.50.** Tasa de porcentaje de tutoría individual como procedimiento de prevención del abandono académico clase y otras actividades

UCM	CONSIDERA QUE LA TUTORÍA PREVIENE ABANDONO				Total
	NO LO HACE	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	12,9%	<b>44,0%</b>	32,0%	12,0%	100%
TRABAJO SOCIAL	14,9%	<b>49,6%</b>	<b>49,6%</b>	28,3%	100%
SOCIOLOGÍA	4,5%	<b>50,0%</b>	<b>50,0%</b>	22,7%	100%
Total	11,7%	49,0%	27,6%	11,7%	100%

UPO	CONSIDERA QUE LA TUTORÍA PREVIENE ABANDONO				Total
	NO LO HACE	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	0%	41,0%	<b>53,8%</b>	5,1%	100%
TRABAJO SOCIAL	11,6%	<b>47,3%</b>	27,7%	13,4%	100%
SOCIOLOGÍA	0%	41,2%	<b>47,1%</b>	11,8%	100%
Total	7,7%	45,2%	35,7%	11,3%	100%

UGR	CONSIDERA QUE LA TUTORÍA PREVIENE ABANDONO				Total
	NO LO HACE	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	6,9%	39,2%	<b>41,2%</b>	12,7%	100%
TRABAJO SOCIAL	10,7%	<b>51,3%</b>	26,0%	12,0%	100%
SOCIOLOGÍA	19,2%	<b>51,9%</b>	23,1%	5,8%	100%
Total	10,9%	47,4%	30,6%	11,2%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

## b) Cuestionario de alumnado que abandona

### 1. Características sociodemográficas del alumnado que abandona

En este primer apartado se presentan la *dimensión de las características de perfil del alumnado que abandona*, como son: edad, sexo, estado civil, situación de convivencia, situación laboral, financiación de los estudios y el nivel de estudios de los padres del alumnado de encuestado.

El siguiente cuadro recoge la estructura de las cuestiones de perfil analizadas.

**Tabla 5.51.** Estructura de la exposición del análisis descriptivo perfil sociodemográfico A.A.

MUESTRA	INSTRUMENTO	ITEMS	
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	24	a) Tasa de edad
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	25	b) Tasa de sexo
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	26	c) Tasa de estado civil I
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	27	d) Tasa de situación de convivencia
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	28	e) Tasa de nº de hijos
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	29	f) Tasa de situación laboral mientras estudia
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	30	g) Tasa del tipo de trabajo
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	31	h) Tasa del número de horas
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	32	i) Tasa de alumnado becado
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	33	j) Tasa de padres con estudios universitarios
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	34	k) Tasa de situación laboral de los padres

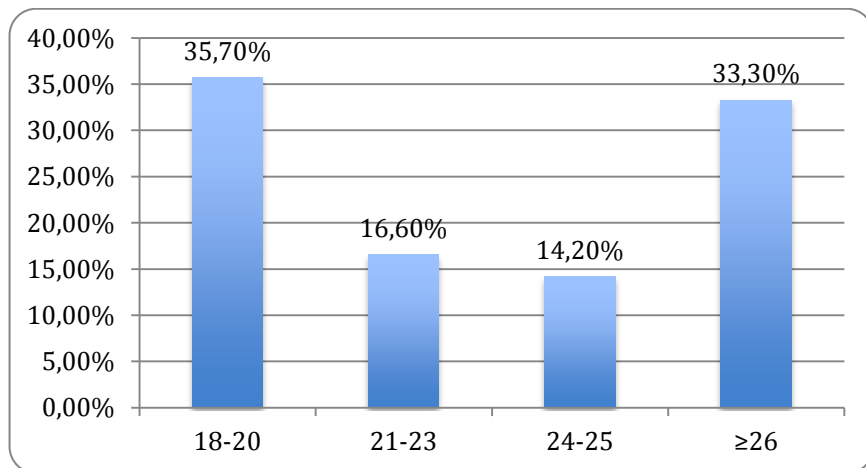
#### a) Tasa de edad

Los datos obtenidos reflejan un porcentaje de alumnado de entre 18 y 20 años de edad de 1<sup>er</sup> curso de Grado que abandona la titulación (35,7%). Mientras que existe un porcentaje de 33,3% de alumnado que abandona mayor a 31 años.

**Tabla 5.52.** Tasa de edad

EDAD	PORCENTAJE
18-20	35,70%
21-23	16,60%
24-25	14,20%
>=26	33,30%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

**Gráfico 5.5.** Tasa de edad del alumnado

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en la gráfica superior, se trata, por tanto, de una diferencia de 16 puntos entre el alumnado que abandona con edades comprendidas entre 18 y 20 años (34,9%), y el alumnado con edades superiores  $\geq 31$  años (18,6%).

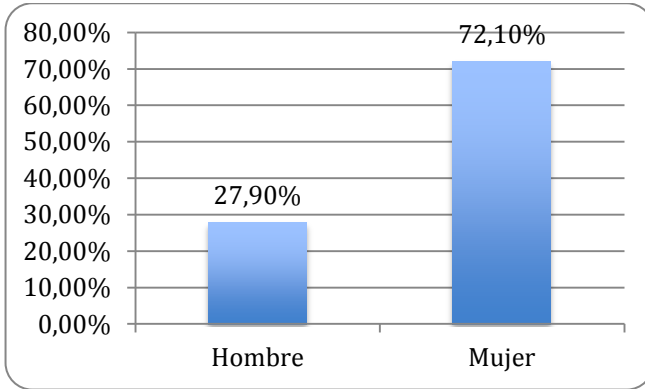
### b) Tasa de sexo

En función del sexo, por los datos obtenidos, se observa que la proporción de mujeres que abandonan los Grados de la Facultad de Ciencias Sociales es significativamente mayor 72,1%, frente al 27,9% de los hombres que abandonan los distintos Grados de la Facultad.

**Tabla 5.53.** Tasa de género

SEXO	PORCENTAJE
Hombre	27,90%
Mujer	72,10%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.6.** Tasa de género del alumnado  
Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se puede distinguir, el 72,1% del alumnado femenino abandona los diferentes Grados de esta Facultad (siendo en su mayoría éste el género predominante que accede a estas titulaciones).

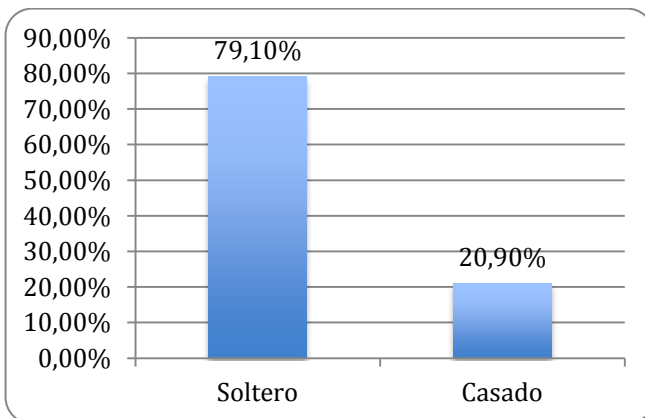
**c) Tasa de estado civil del alumnado que abandona.**

En relación al estado civil, los datos obtenidos reflejan que un 79,1% del alumnado que abandona está soltero, frente al 20,9% del alumnado que está casado.

**Tabla 5.54.** Tasa estado civil

ESTADO CIVIL	PORCENTAJE
Soltero	79,10%
Casado	20,90%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.7.** Tasa de estado civil del alumnado  
Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en el gráfico superior, un 79,1% de las personas que abandonan son solteras.

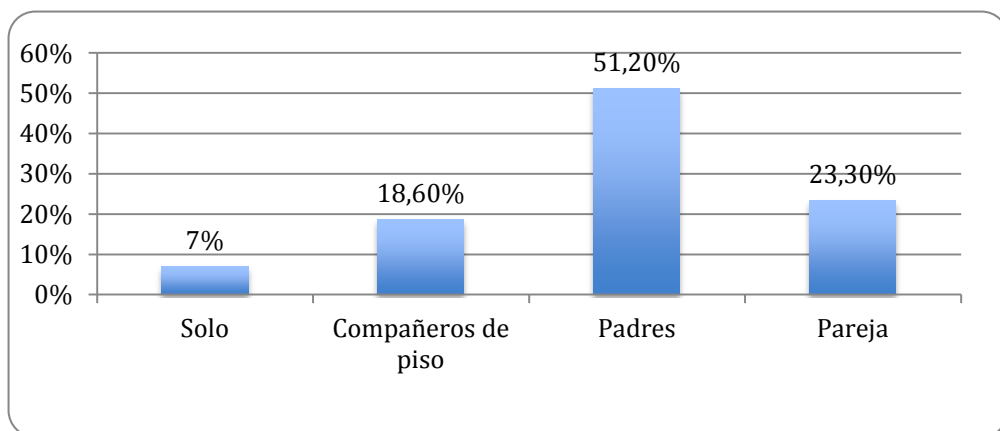
#### **d) Tasa de la situación de convivencia**

Los datos obtenidos revelan que el 51,20% del alumnado vive con sus padres, mientras que un 23,3% viven en pareja. También revelan que un 18,6% del alumnado comparte piso y un 7% vive solo.

**Tabla 5.55.** Tasa de situación de convivencia

SITUACIÓN DE CONVIVENCIA	PORCENTAJE
Solo	7%
Compañeros de piso	18,60%
Padres	51,20%
Pareja	23,30%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.8.** Tasa de situación de convivencia del alumnado

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en la gráfica superior, el 51,20% de alumnado que abandona convive con sus padres. Mientras que son muy pocos los estudiantes universitarios que abandonan y viven solos (7%).

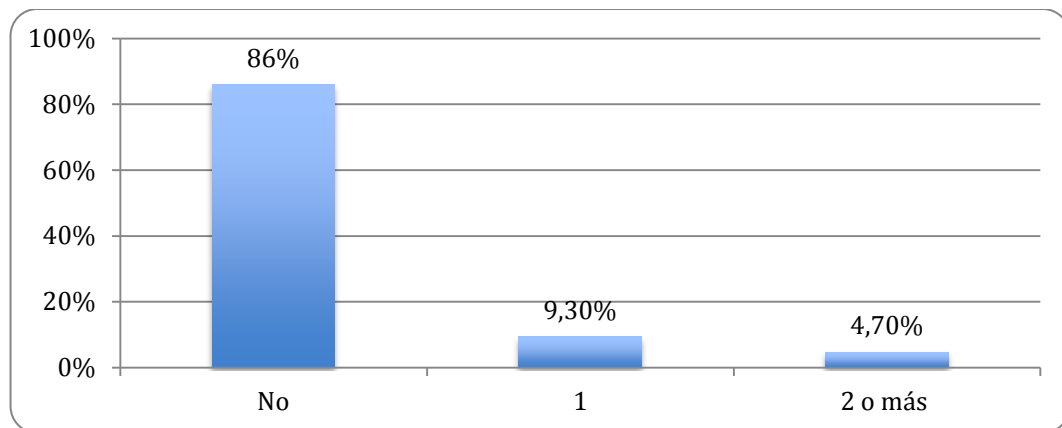
#### **e) Tasa número de hijos**

En cuanto al número de hijos, se observa que el alumnado que no tiene hijos (86%) supera, notablemente, a aquel alumnado que tiene un hijo (9,3%) o más de dos (4,7%).

**Tabla 5.56.** Tasa número de hijos del alumnado

HIJOS	PORCENTAJE
No	86%
1	9,30%
2 o más	4,70%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

**Gráfica 5.9.** Tasa de número de hijos del alumnado

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en la gráfica superior, un 90% del alumnado que abandona no tiene responsabilidad familiar, frente al 10% restante comprendido por aquel alumnado que posee descendencia.

### *f) Tasa de situación laboral mientras estudia*

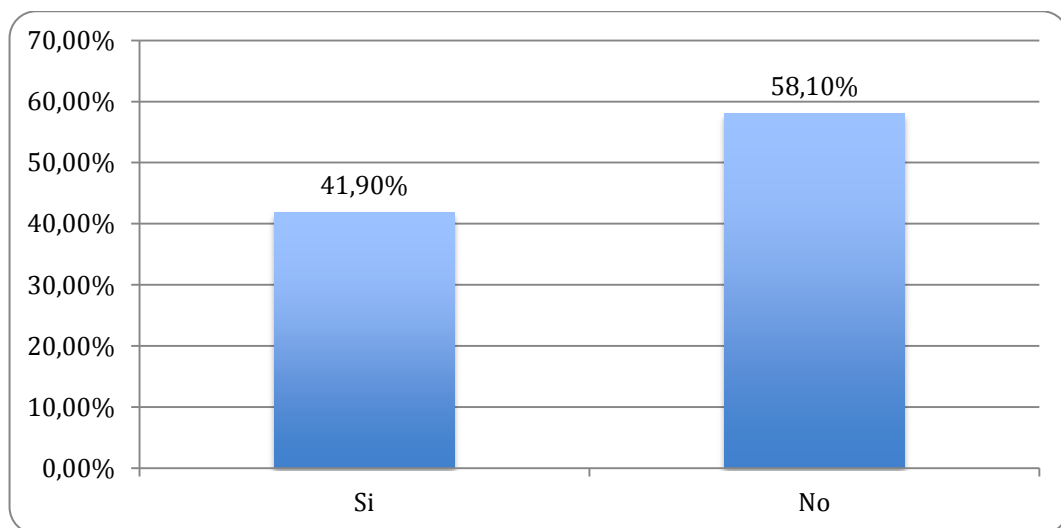
Existe muy poca diferencia en los valores obtenidos del alumnado que simultanea estudios (41,9%) con algún tipo de trabajo y aquel alumnado que no lo hace (58,10%) y, por tanto, sólo se dedica a estudiar.

**Tabla 5.57.** Tasa de situación laboral del alumnado

SIMULTANEA ESTUDIOS CON TRABAJO	PORCENTAJE
SI	41,90%
NO	58,10%
TOTAL	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)





**Gráfica 5.10.** Tasa de situación laboral del alumnado

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en la gráfica superior, el 58,10% de alumnado que abandona no tiene responsabilidad laboral, frente al 41,90% de alumnado con responsabilidad laboral.

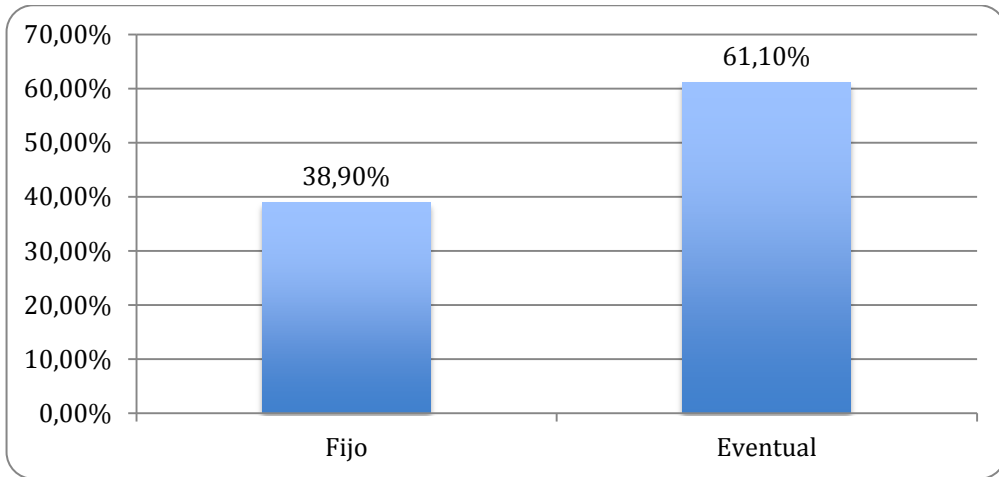
### **g) Tasa del tipo de trabajo**

Del 41,9% del alumnado que simultanea sus estudios con algún tipo de trabajo (ver tabla 1.6), un 61,10% lo hace de manera eventual. Mientras que un 38,9% de alumnado posee un trabajo fijo.

**Tabla 5.58.** Tasa del tipo de trabajo del alumnado que trabaja y estudia

TIPO DE TRABAJO	PORCENTAJE
Fijo	38,90%
Eventual	61,10%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.11.** Tasa del tipo de trabajo del alumnado que trabaja y estudia  
Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en la gráfica superior, el 61,10% del alumnado que abandona tiene un trabajo eventual, frente al 38,90% del alumnado que tiene un trabajo fijo.

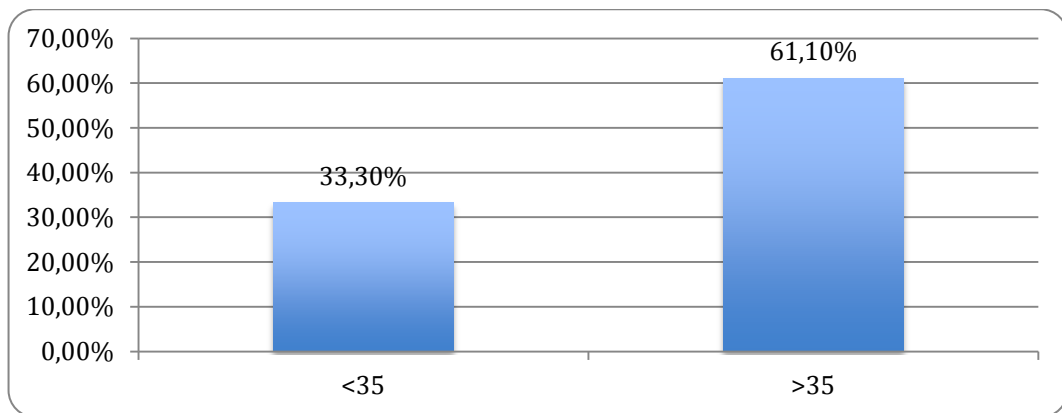
***h) Tasa del número de horas de trabajo***

Según los datos obtenidos, en cuanto se refiere al número de horas del alumnado que simultanea estudios con trabajo (41,90%, ver tabla 5.57), existe una diferencia significativa entre el alumnado que lo hace más de 35 horas a la semana (61,10%) frente al 33,30% de alumnado que lo realiza menos de 35 horas a la semana.

**Tabla 5.59.** Tasa del número de horas del alumnado que trabaja

NÚMERO DE HORAS	PORCENTAJE
Menos de 35 horas	33,30%
Más de 35 horas	61,10%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.12.** Tasa del número de horas del alumnado que trabaja  
Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en la gráfica superior, un 61,10% de alumnado que abandona posee una jornada laboral a la semana de más de 35 horas.

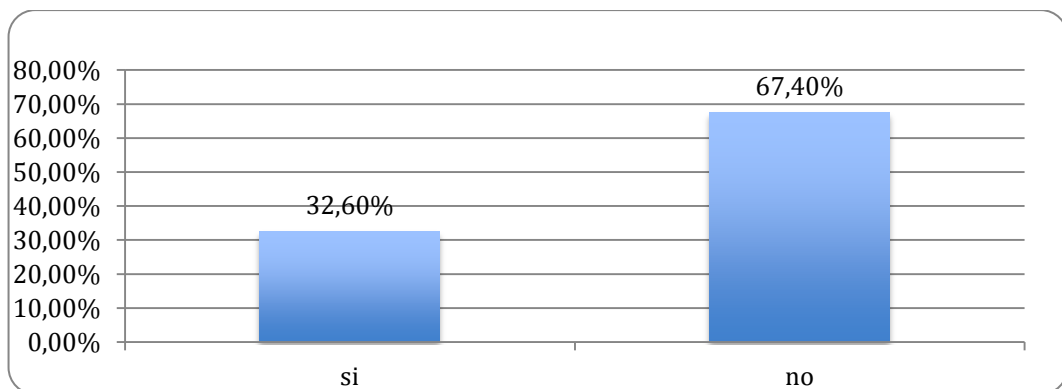
***i) Tasa de beca del alumnado que abandona.***

Los datos obtenidos reflejan que la mayoría del alumnado, que abandona la titulación, se trata de alumnado no becado, alcanzando esta cifra un 67,40%, frente al alumnado que sí dispone beca (32,60%).

**Tabla 5.60.** Tasa de alumnado becado

BECA	PORCENTAJE
Sí	32,60%
No	67,40%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.13.** Tasa de alumnado becado UPO (A.A)  
Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en la gráfica un 67,40% del alumnado que abandona el título no dispone de beca.

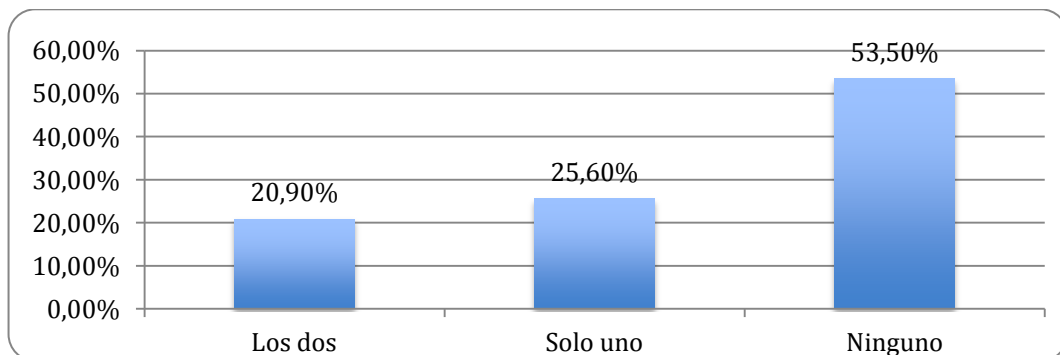
### **j) Tasa de padres con estudios universitarios**

En el grupo de alumnado que abandona la titulación, en un 53,50% se trata de aquel alumnado cuyos padres no tienen estudios universitarios, seguido de un 25,60% correspondiente al grupo de alumnado dónde al menos uno de sus progenitores tiene estudios universitarios. Finalmente, el porcentaje más bajo (20,90%) es el de aquel alumnado cuyos progenitores poseen titulación universitaria.

**Tabla 5.61.** Tasa de padres con estudios universitarios

PADRES CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	PORCENTAJE
Los dos	20,90%
Uno solo	25,60%
Ninguno	53,50%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.14.** Tasa padres con estudios universitarios

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Los datos reflejan que en un 53,50% del alumnado que abandona, los padres no tiene estudios Universitarios, siendo de un 20,90% el porcentaje de abandono de estudiantes cuyos padres tiene titulación universitaria.

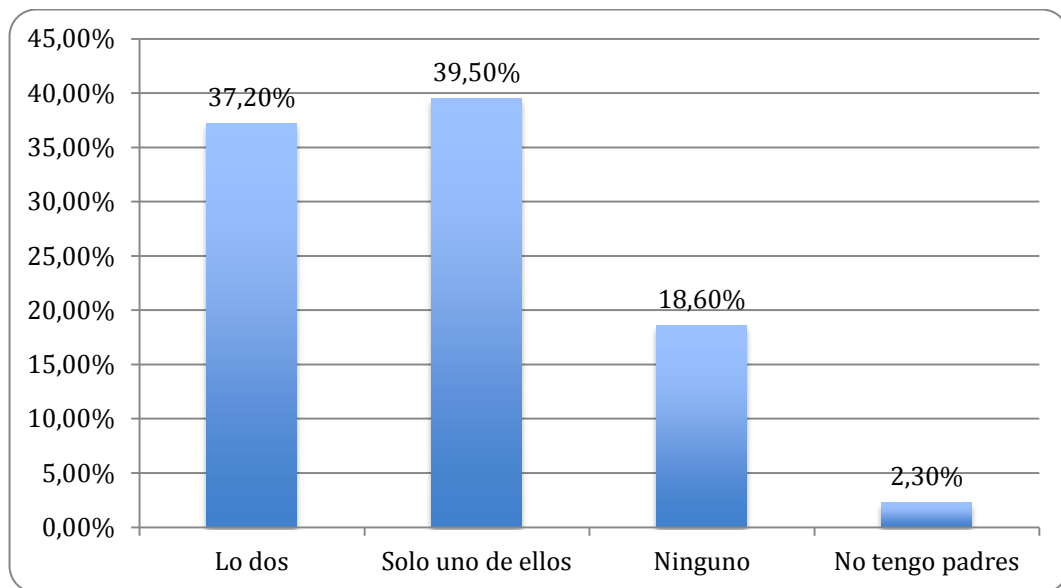
### **k) Tasa de situación laboral de los padres**

Al menos, como se puede advertir, uno de los miembros de la unidad familiar está trabajando en ese momento (39,50%), incluso los dos miembros (37,20%), siendo muy bajo el porcentaje de padres no activos o desempleados (18,60%).

**Tabla 5.62.** Tasa de padres en desempleo

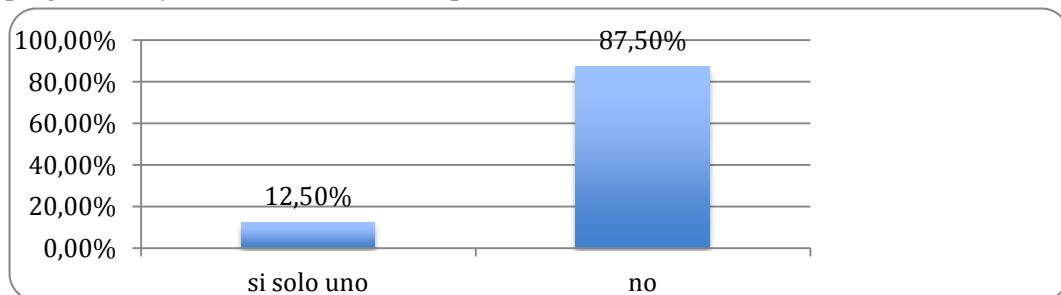
TRABAJABAN SUS PADRES	PORCENTAJE
Los dos	37,20%
Uno de ellos	39,50%
Ninguno (desempleado)	18,60%
No tengo padres	2,30%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

**Gráfica 5.15.** Tasa de padres en desempleo

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en la gráfica superior, en un 39,50% de las familias sólo trabaja uno de los progenitores y el 18,60% están desempleados.

**Gráfica 5.16.** Tasa de padres con estudios universitarios

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Del 18,60% de padres que están desempleados (ver gráfica 5.15.), y según se refleja en la gráfica superior, un 87,50% de los alumnos/as que abandonan, sus padres no tienen estudios universitarios, mientras que el porcentaje desciende hasta un 12,50%, en el caso del alumnado que abandona y al menos uno de los progenitores sí tienen estudios superiores.

## 2. Orientación previa del alumnado que abandona

En este apartado, considerando la modalidad de acceso, se pretende dar una visión sobre cómo ha sido la orientación y por parte de quién y cuándo ha sido recibida.

Los resultados obtenidos, se presentan siguiendo la estructura de la siguiente tabla:

**Tabla 5.63.** Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la orientación previa A.A.

MUESTRA	INSTRUMENTO	ITEMS	
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	1	a) Tipo de acceso a la Universidad.
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	5	b) Tasa d orientación previa recibida.
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	3	c) Tasa de alumnado de CFGS que continua estudiando la especialidad.
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	4	d) Tasa de orientación en el CFGS.
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	7	e) Tasa de por parte de quien recibió orientación Bachillerato.
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	8	f) Tasa de grado de satisfacción con la orientación previa recibida.
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	9	g) Tasa de demandas a la orientación previa recibida
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	10	h) Tasa de asistencia a Jornadas de Bienvenida de la Universidad y utilidad.
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	11	i) Tasa de utilidad de las Jornadas de Bienvenida de la Universidad y utilidad.

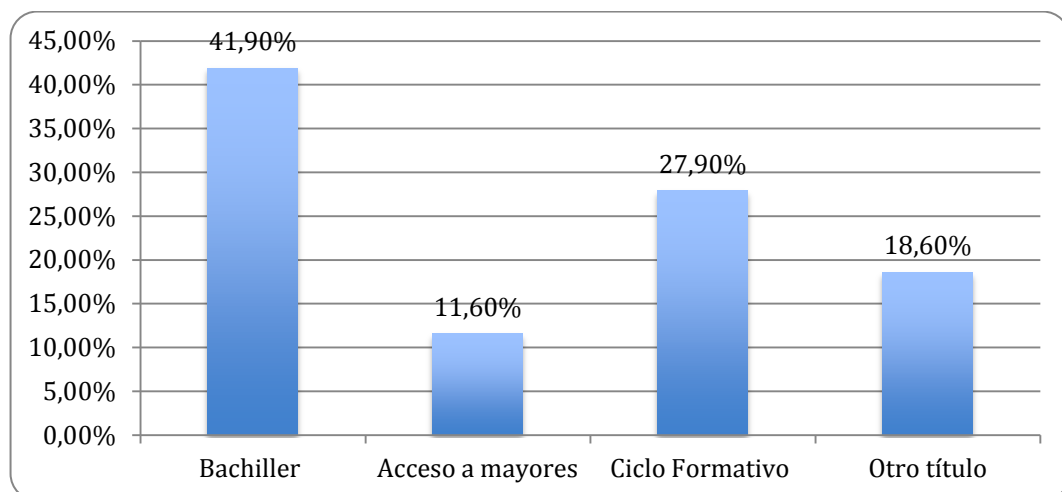
### a) Tipo de acceso a la Universidad

Según los datos obtenidos, el acceso a las titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales se produce, principalmente, desde Bachillerato (41,90%) y desde Ciclos Formativos de Educación Superior (27,90%). Es menor en estas titulaciones el acceso desde otro título (18,60%) y desde el acceso a mayores de 25 años (11,60%).

**Tabla 5.64.** Tasa acceso a la Universidad

ACCESO A LA UNIVERSIDAD	PORCENTAJE
Bachillerato	41,90%
Acceso a mayores	11,60%
Ciclo Formativo	27,90%
Otro título	18,60%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.17.** Tasa de acceso a la Universidad

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se ve en la gráfica superior, el 41,90% de los accesos a estas titulaciones es a través de Bachillerato (el porcentaje más alto de acceso).

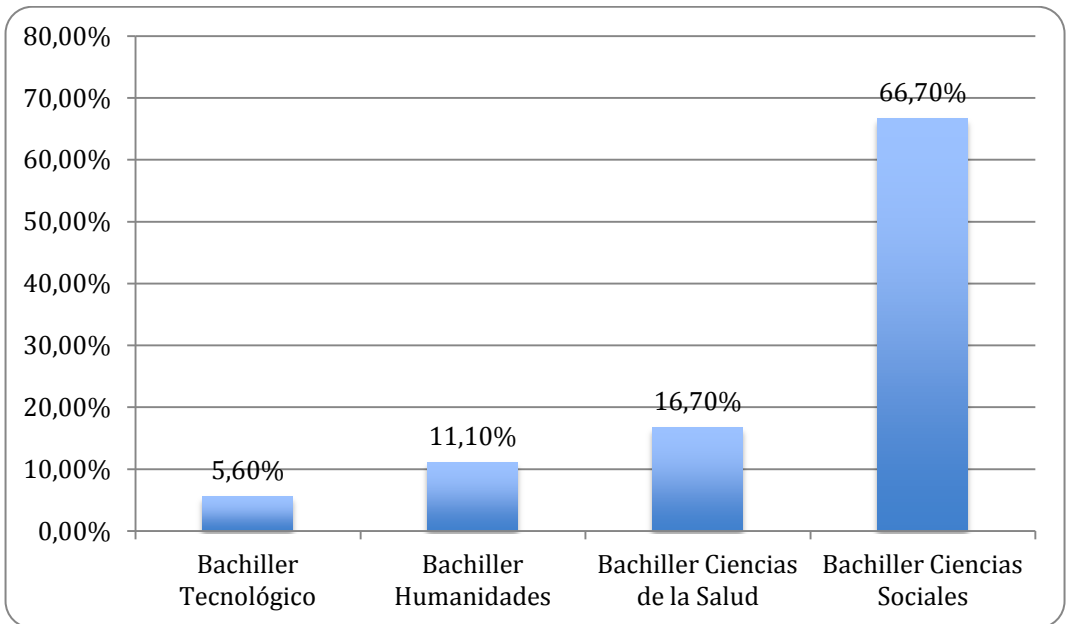
#### a.a) Tasa de acceso a la Universidad por Bachillerato

El alumnado que realiza su acceso desde la modalidad de Ciencias Sociales es de un 66,70%, mientras que un 16,70% de lo hace bajo la modalidad de Bachillerato de Ciencias de la Salud. En tercer se encuentra el alumnado que accede desde Bachillerato de Humanidades (11,10%), y por último el alumnado que accede desde Bachillerato Tecnológico (5,6%).

**Tabla 5.65.** Tasa de acceso a la Universidad por Bachillerato

ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR BACHILLERATO	PORCENTAJE
Bachiller Tecnológico	5,60%
Bachiller Humanidades	11,10%
Bachiller Ciencias de la Salud	16,70%
Bachiller Ciencias Sociales	66,70%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.18.** Tasa de acceso a la Universidad por Bachillerato

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

***b) Tasa de alumnado que mantiene la misma especialidad del Ciclo Formativo (CF)***

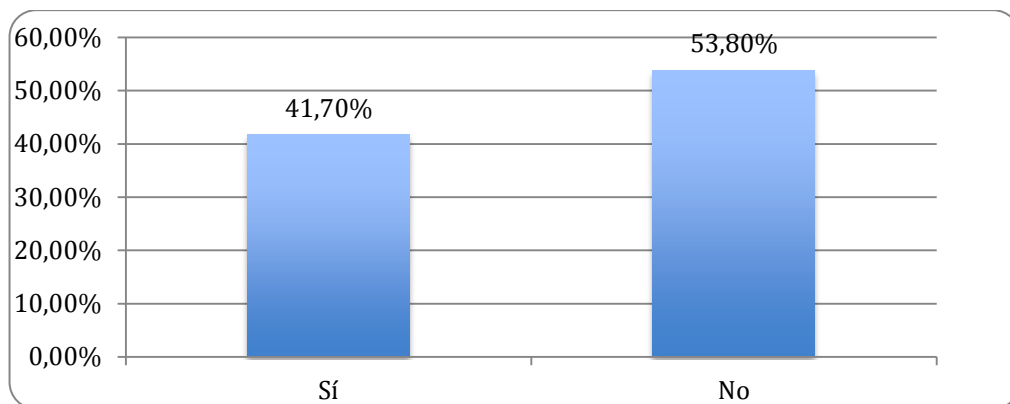
El 58,3% del alumnado que realiza el acceso a la Universidad a través de algún Ciclo Formativo de Grado Superior manifiesta que no inició sus estudios universitarios con la misma especialidad del Ciclo Formativo.



**Tabla 5.66.** Tasa de continuidad de especialidad del Ciclos Formativos

¿CONTINUÓ SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS CON LA MISMA ESPECIALIDAD DE CF?			
Acceso desde CF	SÍ	NO	Total
	41,70%	53,80%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

**Gráfica 5.19.** Tasa de continuidad de la especialidad del Ciclo Formativo

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

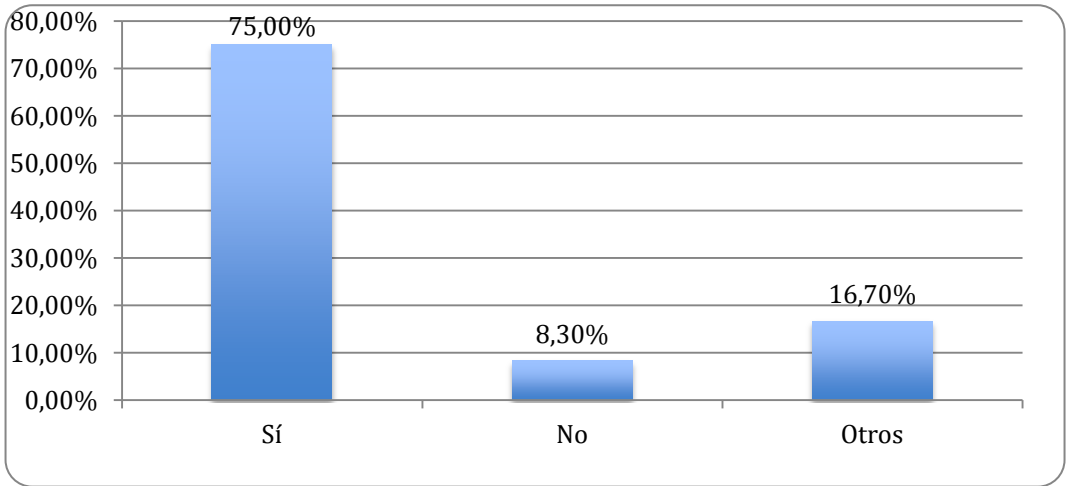
### c) Tasa de orientación recibida en el Ciclo Formativo

Un 75% del alumnado que abandona de la Facultad de Ciencias Sociales sí recibió orientación educativa durante el Ciclo Formativo. Mientras un 16,7% expresa recibirla por otras vías y un 8,3% no recibirla.

**Tabla 5.67.** Tasa de orientación recibida en Ciclos Formativos

¿RECIBIÓ ORIENTACIÓN EN EL CICLO FORMATIVO?				
Acceso desde Ciclo Formativo	SÍ	NO	OTROS	TOTAL
	75,00%	8,30%	16,70%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.20.** Tasa de orientación recibida durante el Ciclo Formativo  
Fuente: Encuesta A.A. (2012)

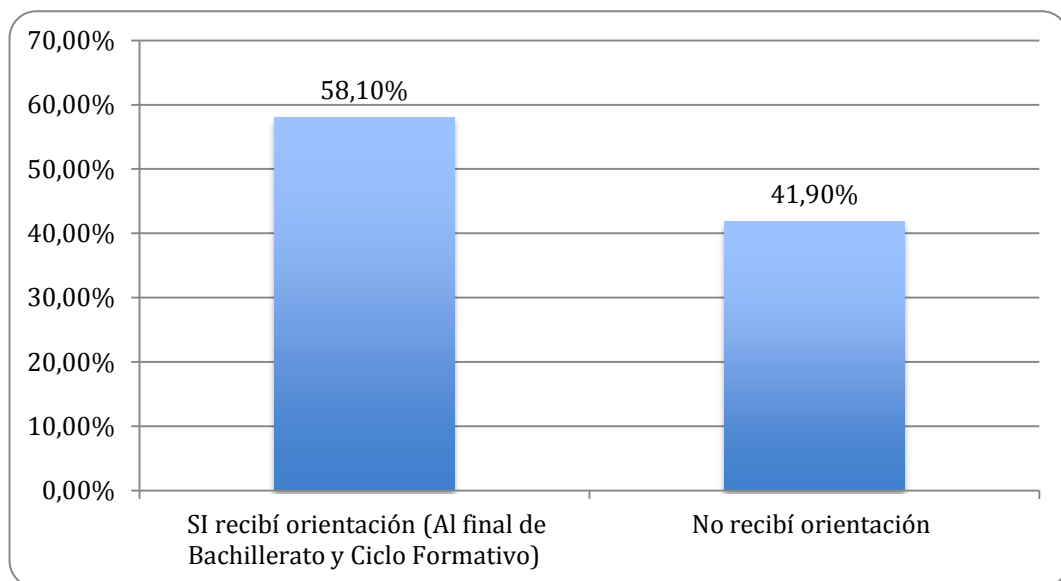
***d) Tasa del momento en que recibió orientación previa para acceder a los estudios Universitarios***

Los datos obtenidos reflejan que un 58.10% del alumnado sí ha recibido orientación previa para la elección de sus estudios universitarios (queda incluido aquel alumnado procedente del acceso a mayores de 25 años a la Universidad, y aquel alumnado procedente de Ciclos Formativos y otra titulación). Se trata de un 41,90% el alumnado que manifiesta no haberla recibido.

**Tabla 5.68.** Tasa de orientación previa recibida

ORIENTACIÓN PREVIA RECIBIDA	PORCENTAJE
SÍ recibí orientación (Al final de Bachillerato y Ciclo Formativo)	58,10%
No recibí orientación	41,90%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.21.** Tasa de orientación previa recibida

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se puede ver en la gráfica, un 58,10% manifiesta que sí recibe orientación previa antes de comenzar sus estudios universitarios.

### ***e) Tasa de por parte de quién recibió orientación previa***

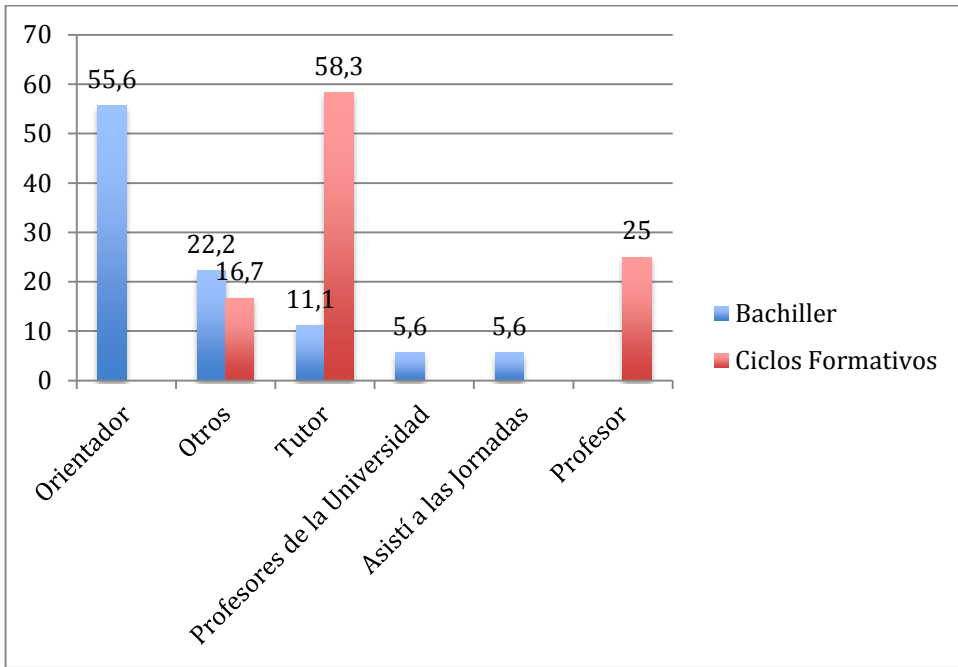
En el alumnado de Bachillerato, se observa que en un 55,60% la orientación previa es proporcionada por el “orientador del centro”. En segundo lugar, es aportada por “otros” (familiares, amigos, ellos mismos, internet...) con un valor del 22,20 %. También, manifiesta haberla recibido por del “tutor” (11,10%) y en algunos de los casos en la Universidad y Jornadas de Acogida (5,60%). No existen datos que hagan referencia a la orientación recibida a través de algún profesor distinto al tutor.

Considerando ahora los Ciclos Formativos, se observa que la orientación previa es recibida a través del “tutor” (58,3%). En segundo lugar, por el “profesorado” (25%). También hay un 16,70% que manifiesta haberla recibido por “otras vías” (familiares, amigos, ellos mismos, internet...).

**Tabla 5.69.** Por parte de quien recibió orientación Bachillerato

QUIEN LE ORIENTÓ	BACHILLERATO	CICLOS FORMATIVOS
Orientador	55,6%	--
Otros	22,2%	16,7%
Tutor	11,1%	58,3%
Profesores de la Universidad	5,6%	--
Asistí a las jornadas de la Universidad	5,6%	--
Profesor	--	25%
Total	100%	--

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.22.** Por parte de quien recibió orientación Bachillerato

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se observa en la gráfica superior, el 55,60% del alumnado de Bachillerato que sí recibe orientación previa (58,10% ver gráfica 5.2) es a través del orientador del centro, y sólo un 5,60% la encuentra en profesores universitarios o jornadas universitarias (Puertas Abierta, o Jornadas de Bienvenida).

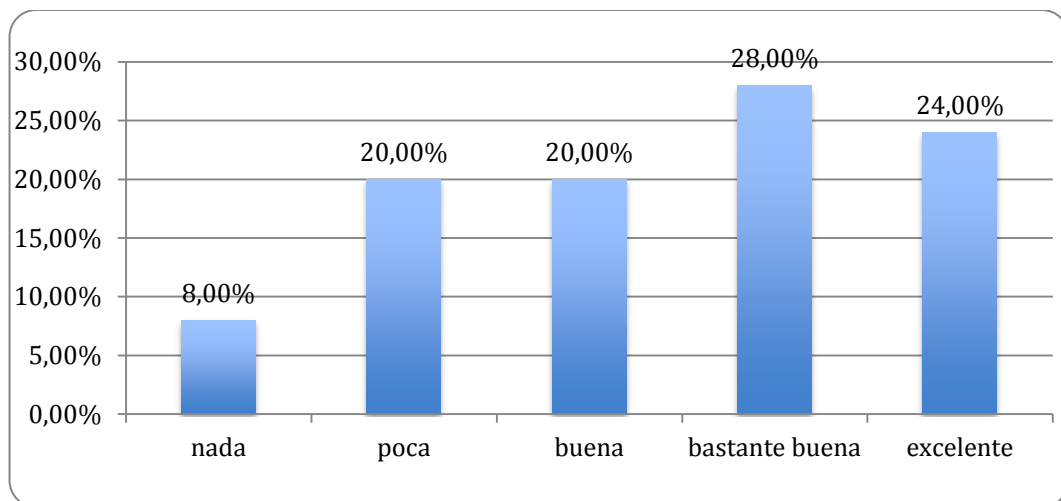
### f) Grado de satisfacción con la orientación previa recibida

Del alumnado que sí recibió orientación previa (ver gráfica 5.21.), el Grado de satisfacción sobre la orientación recibida para el acceso a la Universidad es “poca” o “ninguna” en un 20,8%. El 28% manifiesta que su satisfacción es “bastante buena”, mientras que un 24% opina que es “excelente” y un 20% “buena”.

**Tabla 5.70.** Tasa de satisfacción con la orientación previa recibida

SATISFACCIÓN DE ORIENTACIÓN PREVIA RECIBIDA	PORCENTAJE
Nada	8%
Poca	20%
Buena	20%
Bastante buena	28%
Excelente	24%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.23.** Tasa de satisfacción con la orientación previa recibida

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se observa en la gráfica superior, el 72% del alumnado que abandona manifiesta que el Grado de satisfacción con respecto a la orientación previa recibida es entre “buena”, “bastante buena” y “excelente”.

**g) Tasa de demandas a la orientación previa recibida**

Con el objetivo de conocer cuáles son las principales limitaciones que el alumnado manifiesta encontrar en la orientación previa recibida, se le plantea como cuestión abierta “¿Qué orientación le hubiera gustado recibir para sus estudios?”.

En primer lugar, se contabiliza el número de respuestas obtenidas del total de 43 estudiantes. El número de respuestas a esta pregunta es el que se muestra en la siguiente tabla:

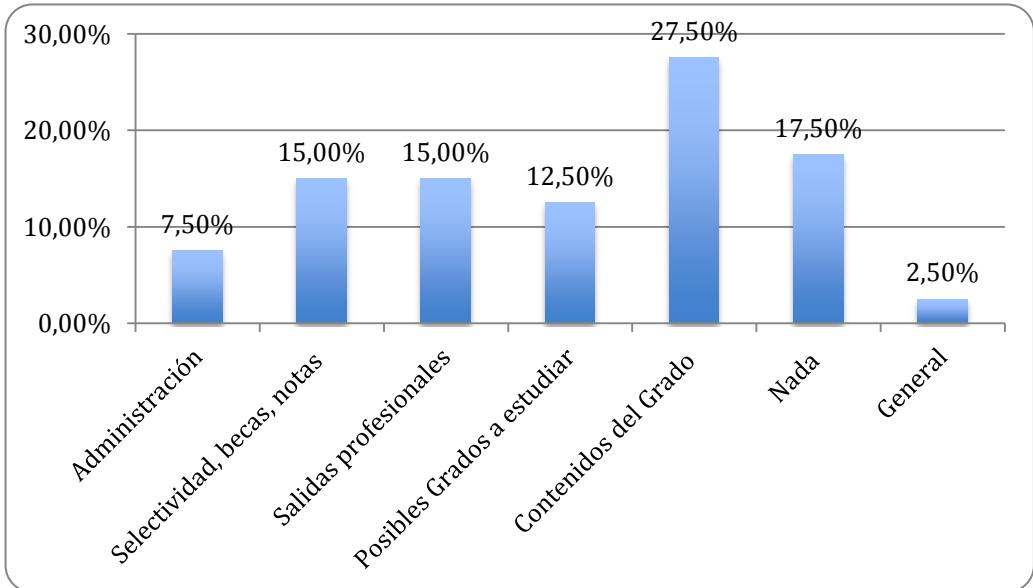
**Tabla 5.71.** Número de respuestas por Grado

GRADOS	UPO
<b>G. Educación Social</b>	10
<b>G. Trabajo Social</b>	18
<b>G. Sociología</b>	12
Total	40

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

En segundo lugar, las respuestas se agrupan en las categorías que aparecen a continuación. Se distingue entre aquellas vinculadas al alumnado, al profesorado y a la organización y estructura de la tutoría.

Seguidamente, se analiza de modo comparado la frecuencia de las respuestas en cada categoría. Finalmente se presenta el análisis de las categorías, así como las respuestas incluidas en ellas.



**Gráfica 5.24.** Tasa de demandas a la orientación previa recibida UPO (A.A)

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Se observa que el alumnado demanda, principalmente, contenidos del Grado (27,50%, se siente satisfecho con la orientación recibida (17,50%) y demanda información sobre salidas profesionales y selectividad (15%)..

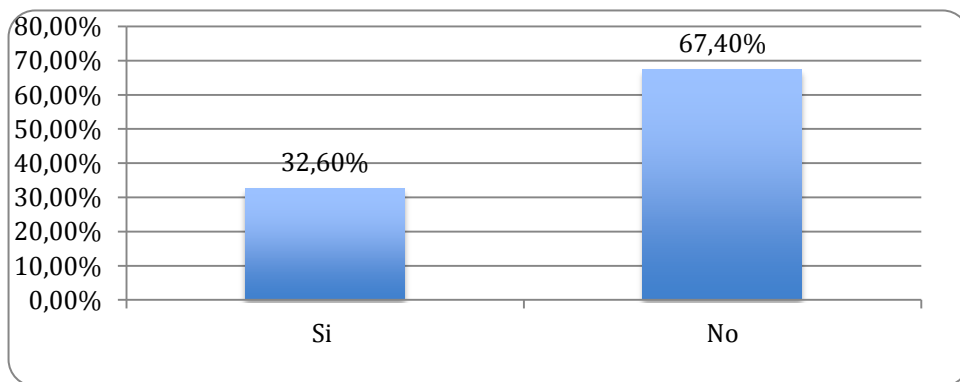
### ***h) Tasa de asistencia a las Jornadas de Bienvenida de la Universidad***

La asistencia a las Jornadas de Bienvenida del alumnado, que abandona, se considera un factor importante por los servicios e información que presta al alumnado de pre-ingreso y por su colaboración con los centros de Enseñanza Secundaria. De los datos se arroja que casi un 70% de éste manifiesta no haber asistido a estas Jornadas. Se trata, tan sólo, de un 32,60% el que asiste.

**Tabla 5.72.** Tasa de asistencia a Jornadas de Bienvenida de la Universidad

ASISTENCIA A LAS JORNADAS DE BIENVENIDA DE LA UNIVERSIDAD	PORCENTAJE
Si	32,60%
No	67,40%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.25.** Tasa de asistencia a las Jornadas de Bienvenida de la Universidad

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

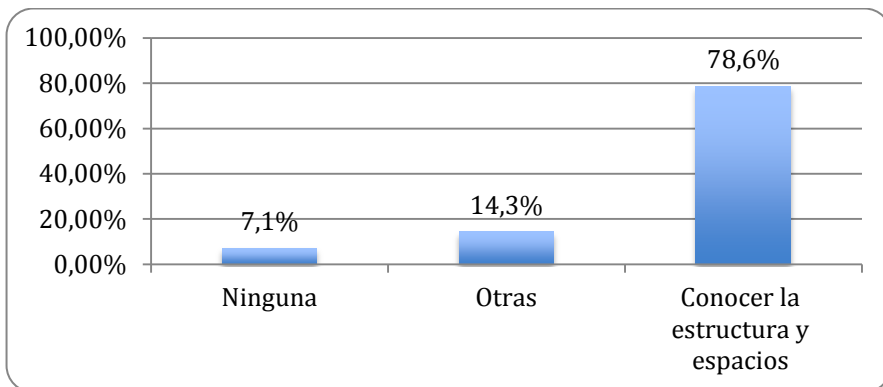
### ***i) Tasa de utilidad a las Jornadas de Bienvenida de la Universidad***

Según los datos, un 32,60% asiste a las Jornadas de Bienvenida universitarias. De este porcentaje, un 7,10% de alumnado manifiesta que no les fueron útiles y un 14,30% de servirles para algo diferente a conocer los servicios y estructura de la Universidad.

**Tabla 5.73.** Tasa de utilidad a las Jornadas de Bienvenida de la Universidad

UTILIDAD A LAS JORNADAS DE BIENVENIDA DE LA UNIVERSIDAD	PORCENTAJE
Para nada	7,1%
Para conocer la Universidad y estructura del Grado	78,6%
Otras	14,3%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.26.** Tasa de utilidad de las Jornadas de Bienvenida de la Universidad

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se observa, existe un elevado número de alumnado (67,40%) que desconocen la existencia de las jornadas al no asistir, según refleja la gráfica superior.



### 3. Motivación del alumnado que abandona

En este apartado, la *dimensión de la motivación* pretende dar una visión sobre los conocimientos previos del alumnado, las opciones de estudio al finalizar Bachillerato y conocer el orden de preferencia y motivos de elección del título.

Los resultados obtenidos, se presentan siguiendo la estructura del siguiente cuadro:

**Tabla 5.74.** Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la motivación del alumnado hacia los estudios de Grado.

MUESTRA	INSTRUMENTO	ITEMS	
Alumnado que abandona	Encuesta alumnado que abandona (A.A)	12	a) Tasa de conocimiento previo de la carrera del alumnado que recibió orientación.
Alumnado que abandona	Encuesta alumnado que abandona (A.A)	13	b) Tasa de orden de preferencia del alumnado.
Alumnado que abandona	Encuesta alumnado que abandona (A.A)	14	c) Tasa de motivo de elección del alumnado que recibió orientación.

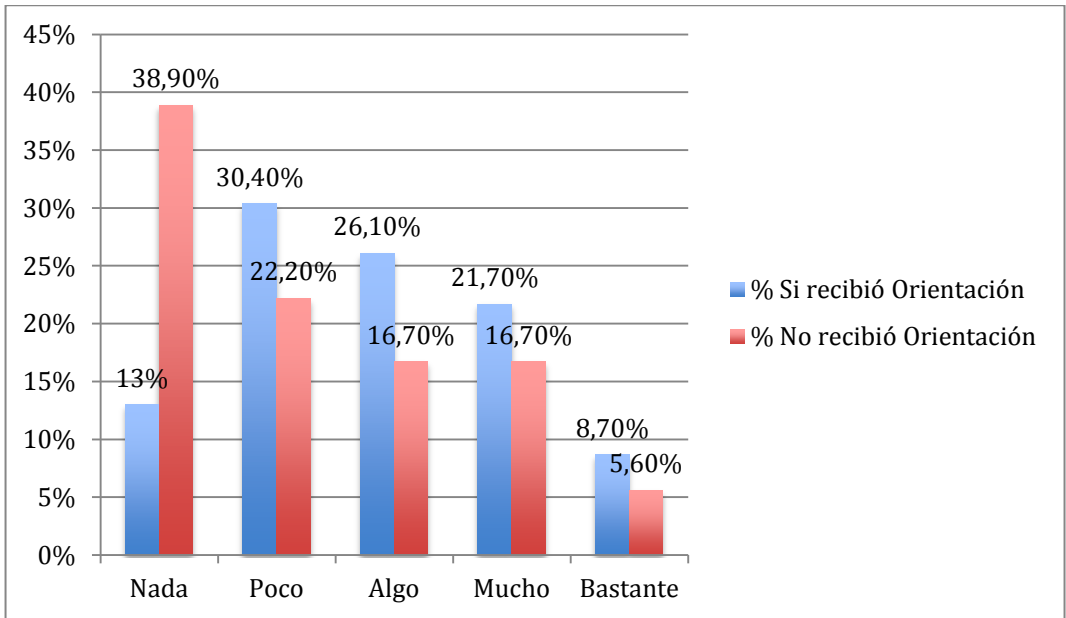
#### a) Grado de conocimiento de la carrera

Con esta cuestión se pretende detectar si el alumnado conoce el Grado en el que se matricula. Del 58,10% que sí recibe orientación previa para la carrera (ver gráfica 5.21), el 43,40%, afirma tener “ninguno” o “poco” conocimiento de la misma. Mientras que de aquel alumnado que no recibe orientación previa para la carrera (41,9%), un 61,1%, manifiesta tener “ninguno” o “poco” conocimiento sobre la carrera.

**Tabla 5.75.** Tasa de conocimiento previo de la carrera del alumnado que recibió orientación

CONOCIMIENTO DE LA CARRERA	% SÍ RECIBIÓ ORIENTACIÓN	% NO RECIBIÓ ORIENTACIÓN
Nada	13%	38,90%
Poco	30,40%	22,20%
Algo	26,10%	16,70%
Mucho	21,70%	16,70%
Bastante	8,70%	5,60%
Total	100%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.27.** Tasa de conocimiento previo de la carrera

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

**b) Orden de selección de los estudios cursados**

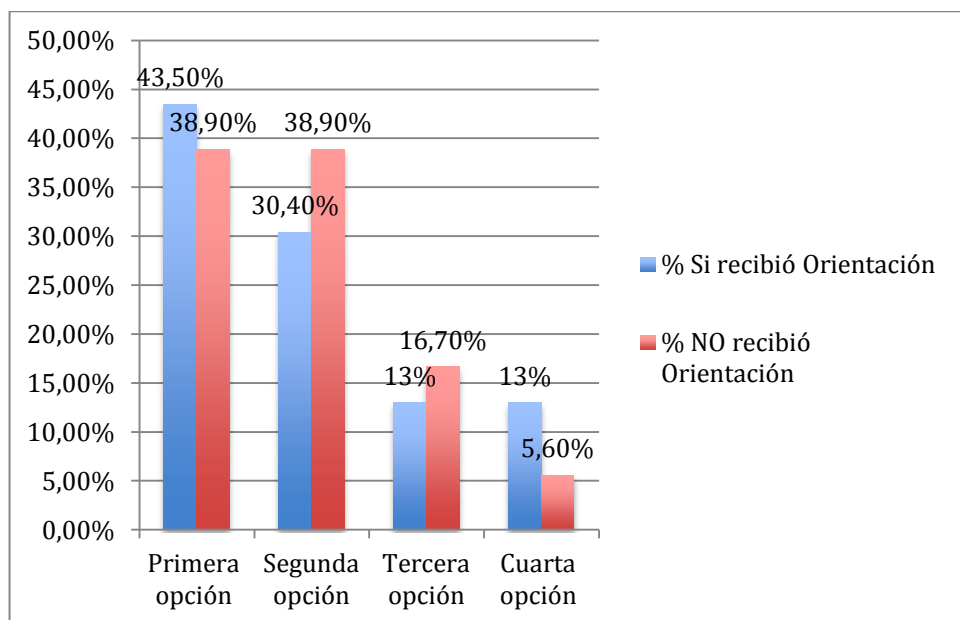
Los datos que se obtienen muestran que del alumnado que sí recibe orientación previa, (un 58,10%, ver gráfica 5.21), un 43,50% elige sus estudios en primera opción. El orden de preferencia en segunda opción es del 30,40% y en tercera opción del 13%.

Mientras que del que no recibe orientación previa, (un 41,9%, ver gráfica 5.21), un 38,90% elige sus estudios en primera opción y un 38,90% en segunda opción. Existe un 16,70% que lo hace en tercera opción.

**Tabla 5.76.** Tasa de orden de preferencia del alumnado

ORDEN DE PREFERENCIA	% SÍ RECIBIÓ ORIENTACIÓN	% NO RECIBIÓ ORIENTACIÓN
Primera opción	43,50%	38,90%
Segunda opción	30,40%	38,90%
Tercera opción	13%	16,70%
Cuarta opción	13%	5,60%
Total	100%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.28.** Tasa de orden de preferencia en la elección de los estudios

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

### c) Tasa de motivo de elección de los estudios cursados

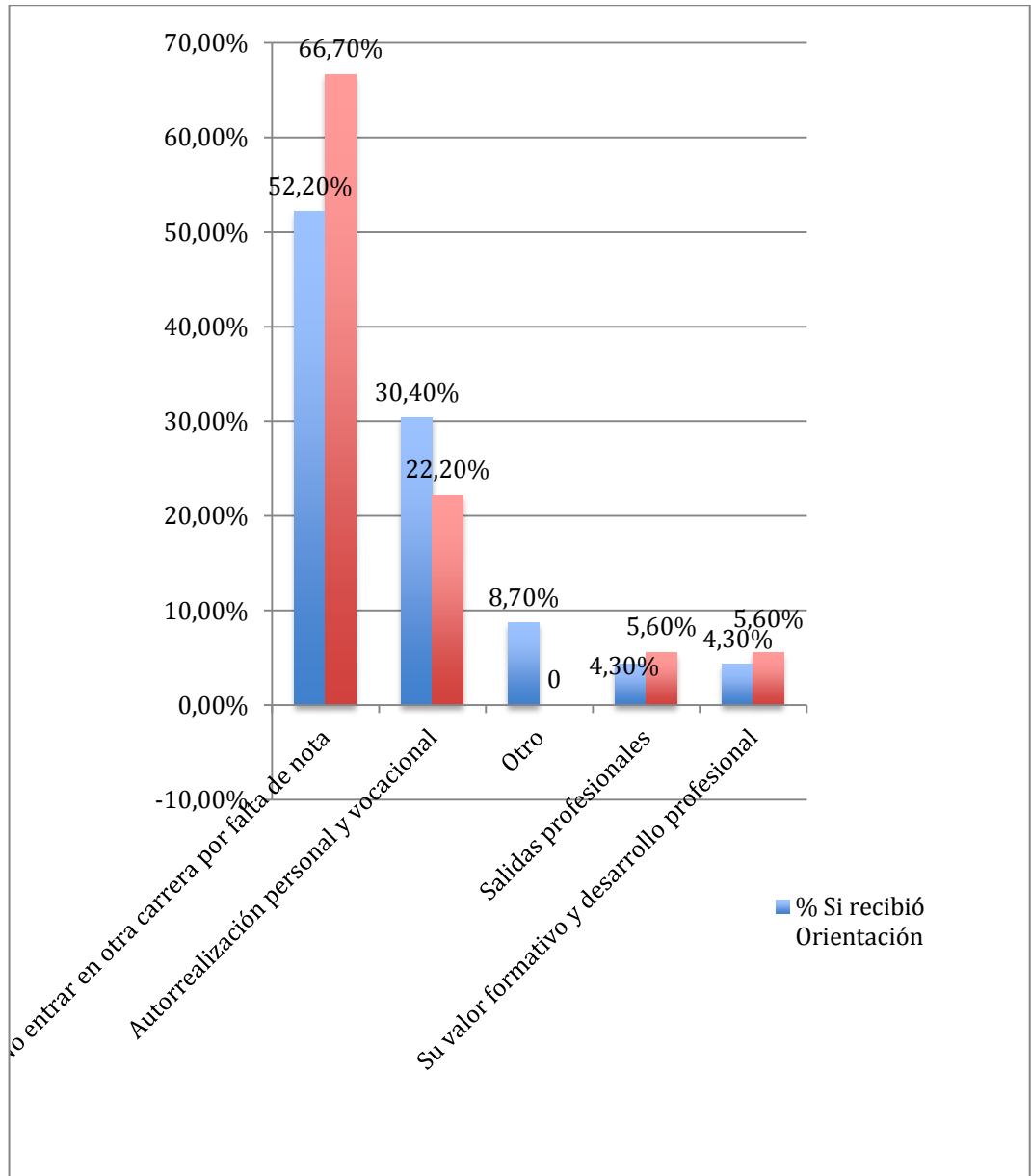
El alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales, que sí recibe orientación, (un 58,10%, ver gráfica 5.21.), manifiesta elegir sus estudios por “no haber entrado en otra carrera por falta de nota” (52,20%) y un 30,40% manifiesta haberlos elegido por “la autorrealización personal”.

Al considerar el conjunto de alumnado que no recibe orientación previa, (un 41,90%, ver gráfica 5.21.), es significativamente superior el que manifiesta haber elegido la titulación por “no haber sido admitido en la titulación deseada” (66,70%). Mientras que un 22,20% manifiesta que lo hace por “autorrealización personal”. La elección según las “salidas profesionales” y “valor formativo” representa el 5,60% del total.

**Tabla 5.77.** Tasa de motivo de elección del alumnado que recibió orientación

MOTIVO DE ELECCIÓN DEL TÍTULO	% SI RECIBIÓ ORIENTACIÓN	% NO RECIBIÓ ORIENTACIÓN
No entrar en otra carrera por falta de nota	52,20%	66,70%
Autorrealización personal y vocacional	30,40%	22,20%
Otro	8,70%	--
Salidas profesionales	4,30%	5,60%
Su valor formativo y desarrollo profesional	4,30%	5,60%
Total	100%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.29.** Tasa de motivos de elección  
Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se observa en la gráfica superior, del alumnado que sí recibe orientación, un 58,10% (ver gráfica 5.21.), un 52,20% manifiesta haber elegido sus estudios por “no entrar en la carrera deseada”.

Haciendo una distinción entre los diferentes grados, según los datos, se observa que el alumnado del Grado de Educación Social elige sus estudios considerando la

“autorrealización personal y vocacional” (45,5%). En los estudiantes del Grado de Trabajo Social, el primer motivo de elección esta guiado por “salidas profesionales” (65,0%). Coincide en ser, también, el motivo de elección del alumnado del Grado de Sociología (58,3%).

**Tabla 5.78.** Motivos de elección según Grado

MOTIVOS DE ELECCIÓN SEGÚN GRADO EN UPO	EDUCACIÓN SOCIAL	TRABAJO SOCIAL	SOCIOLOGÍA
No entrar en otra carrera por falta de nota	0%	5%	16,7%
Autorrealización personal y vocacional	<b>45,5%</b>	30%	8,3%
Otro	18,2%	0%	0%
Salidas profesionales	36,4%	<b>65,0%</b>	<b>58,3%</b>
Su valor formativo y desarrollo profesional	0%	0%	16,7%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

#### 4. Tutoría Universitaria en el alumnado que abandona

Conocer cuál es la práctica del modelo de tutoría llevado a cabo, así como, la opinión del alumnado sobre ella, es fundamental para establecer acciones preventivas para evitar los altos niveles de abandono.

Por este motivo, el presente apartado da cuenta de la valoración del alumnado sobre la práctica de la tutoría en la formación del estudiante, la frecuencia de asistencia a tutoría durante sus estudios, los temas abordados y la satisfacción con las mismas.

Estas cuestiones quedan estructuradas en el cuadro presentado a continuación:

**Tabla 5.79.** Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la tutoría en la Universidad

MUESTRA	INSTRUMENTO	ITEMS	
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	15	a) Tasa de importancia dada a la tutoría para la formación
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	16	b) Tasa de asistencia de tutoría a la Universidad
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	17	c) Tasa de aspectos abordados en tutoría
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	18	d) Tasa de satisfacción con la tutoría recibida
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	20	e) Tasa de apoyo recibido para evitar el abandono.

Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	21	f) Tasa de influencia del profesorado en la tutoría para evitar el abandono.
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	22	g) Tasa de aspectos de la tutoría que podrían influir en la decisión de abandono
Alumnado que abandona	Encuesta Alumnado que abandona (A.A)	23	h) Tasa de motivos de abandono

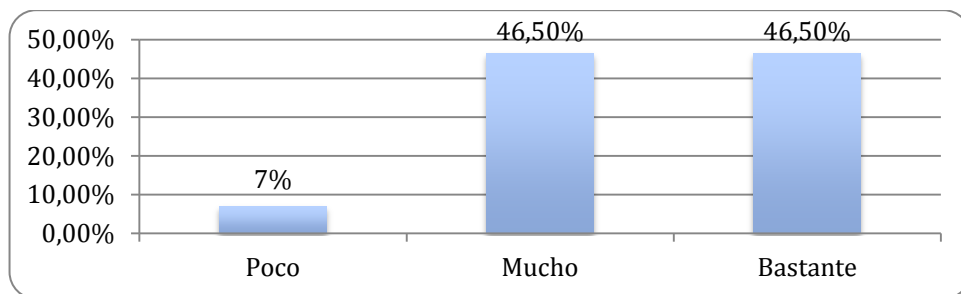
**a) Tasa de importancia dada a la tutoría por el alumnado que abandona.**

El alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales concede una importancia bastante significativa a la tutoría universitaria con valores “excelente” (46,5%) y “buena” (46,5%). Tan sólo encontramos un 7% que considera la importancia de la tutoría como “poca”.

**Tabla 5.80.** Tasa de importancia concedida a la tutoría

IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA	PORCENTAJE
Nada	--
Algo	--
Poco	7%
Mucho	46,50%
Bastante	46,50%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.30.** Tasa de importancia concedida a la tutoría

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como refleja la gráfica superior solo un 7% percibe la tutoría poco importante para su formación.

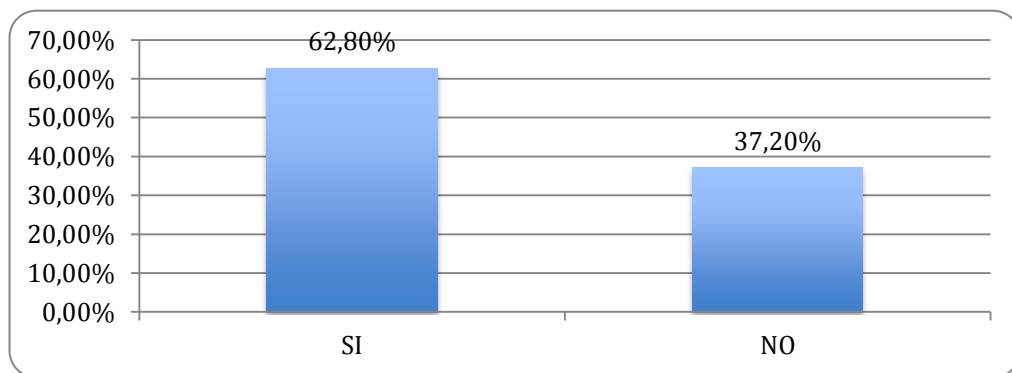
### b) Asistencia a tutoría en la Universidad

Según los datos, la tasa de asistencia a tutoría supera la mitad (62,8%), quedando en un 37,2%, el alumnado que manifiesta no asistir a tutoría.

**Tabla 5.81.** Tasa de asistencia a tutoría

ASISTIÓ A TUTORÍA	PORCENTAJE
SÍ	62,80%
NO	37,20%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.31.** Tasa de asistencia a tutoría

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se refleja en la gráfica superior, a pesar de que un 62,8% asiste a tutoría, sin embargo éste es alumnado que abandona.

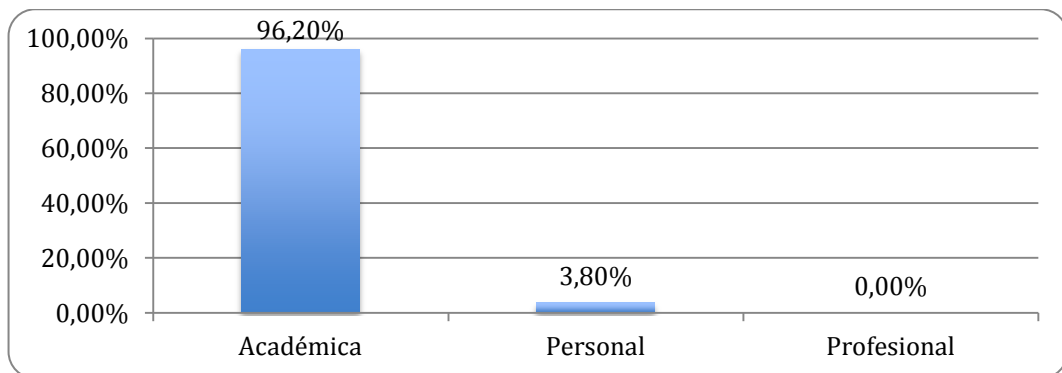
### c) Tasa de ámbitos abordados en tutoría

El 96,2% del alumnado que asiste a tutoría manifiesta recibirla de tipo académico, mientras que sólo el 3,8% recibe tutoría de tipo personal.

**Tabla 5.82.** Tasa de ámbitos de tutoría abordada

TUTORÍA ABORDADA	PORCENTAJE
Académica	96,20%
Personal	3,80%
Profesional	--
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.32.** Tasa de ámbitos de tutoría abordada

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se refleja en la gráfica superior, la tutoría académica (96,2%) es el tema principalmente abordado.

#### ***d) Tasa de satisfacción con la tutoría recibida en la Universidad***

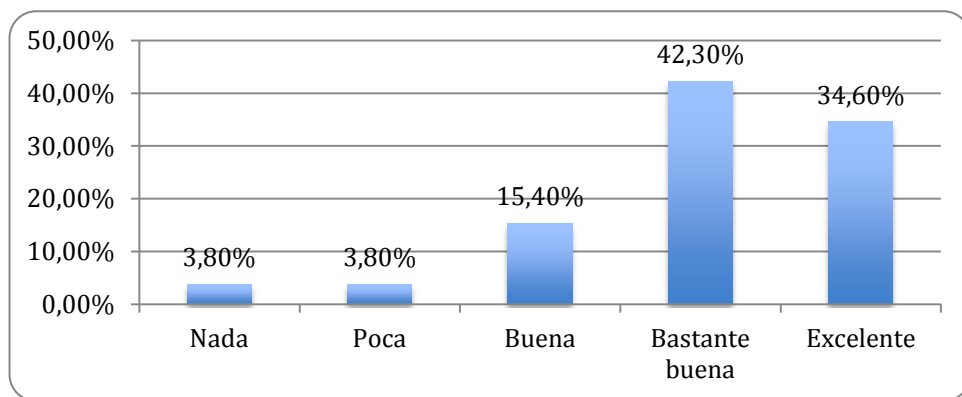
Según los datos, la opinión del alumnado sobre la satisfacción que tiene con la tutoría recibida en la Universidad es “bastante buena” (42,3%) mientras que un 3,8% la considera “ninguna” o “poca”.

**Tabla 5.83.** Tasa de satisfacción con la tutoría recibida

SATISFACCIÓN CON LA TUTORÍA RECIBIDA	PORCENTAJE
Nada	3,80%
Poca	3,80%
Buena	15,40%
Bastante buena	42,30%
Excelente	34,60%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)





**Gráfica 5.33.** Tasa de satisfacción con la tutoría recibida

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se observa en la gráfica 5.33, un 76,9% del alumnado se muestra satisfecho con la tutoría recibida.

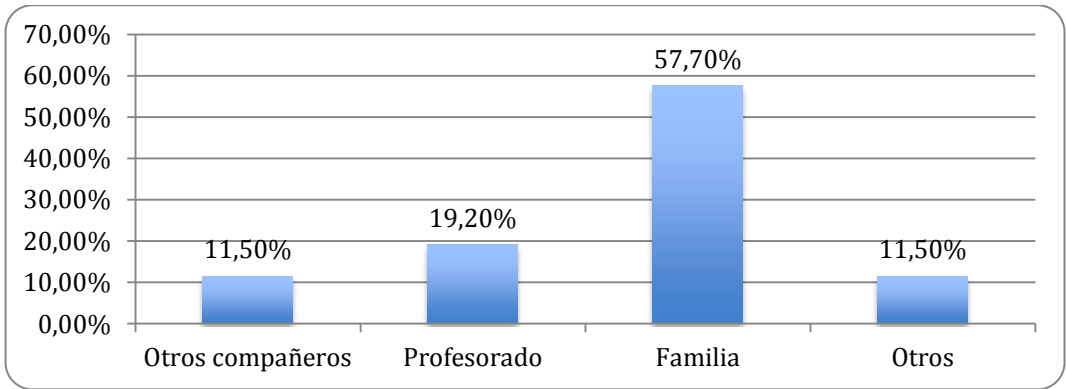
### *e) Tasa de apoyo recibido para evitar el abandono*

Según los datos, el alumnado recibe mayor ayuda y apoyo para no abandonar sus estudios universitario de la “familia” (57,7%), indicando encontrar un mismo nivel de ayuda tanto en el “profesorado” (11,5%) como en los “compañeros” (11,5%) y “otros servicios de la institución” (11,5%).

**Tabla 5.84.** Tasa de apoyo recibido

APOYO RECIBIDO	PORCENTAJE
Otros compañeros	11,50%
Profesorado	19,20%
Familia	57,70%
Otros	11,50%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.34.** Tasa de apoyo recibido

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se observa en la gráfica superior, el alumnado encuentra mayor apoyo en la familia para no abandonar (57,7%) que en el profesorado (19,2%).

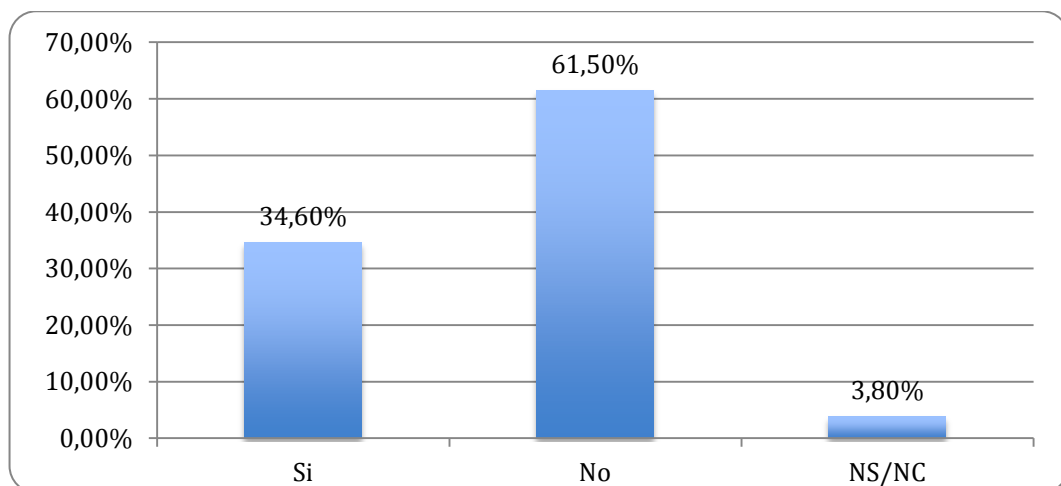
**f) Tasa de influencia del profesorado en las tutorías sobre el abandono**

Según los datos, el profesorado “no” ejerce en las tutorías influencia en el abandono (61,5%). El 34% del alumnado considera que “sí” puede influir en su decisión.

**Tabla 5.85.** Tasa de la influencia del profesorado en la tutoría sobre el abandono.

INFLUENCIA DE LAS TUTORÍAS SOBRE EL ABANDONO	PORCENTAJE
SI	34,60%
NO	61,50%
NS/NC	3,80%
TOTAL	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.35.** Tasa de la influencia de la tutoría del profesorado sobre el abandono

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se aprecia en la gráfica superior, el 61,5% considera que el tutor no ejerce influencia en su decisión de abandono.

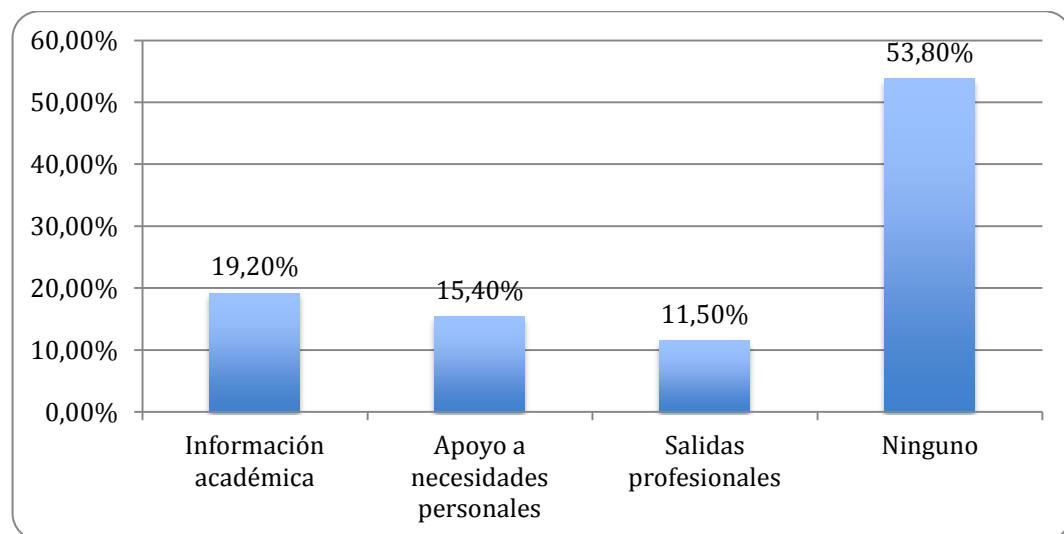
**g) Tasa de aspectos de la tutoría que le podrían influir en la decisión de abandono**

Según los datos, la mitad del alumnado manifiesta que la tutoría no ejerce “ninguna” influencia sobre la decisión de abandono de la titulación (53,8%). Considera que influye un 19,2% “la información académica”, un 15,4% el “apoyo a cuestiones y necesidades de tipo personal” y un 11,5% “las salidas profesionales”.

**Tabla 5.86.** Tasa de aspectos que le pueden influir sobre la decisión de abandono.

ASPECTOS QUE LE PUEDEN INFLUIR SOBRE LA DECISIÓN DE ABANDONO	PORCENTAJE
Información académica	19,20%
Apoyo a necesidades personales	15,40%
Salidas profesionales	11,50%
Ninguno	53,80%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.36.** Tasa de aspectos que pueden influir al alumnado sobre la decisión de abandono

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se observa en la gráfica superior, un 53,8% de alumnado considera que la tutoría no ejerce valor sobre su decisión de abandono.

### *i) Tasa de motivo de abandono de los estudios cursados*

**Tabla 5.87.** Tasa de motivos de abandono del alumnado que recibió orientación

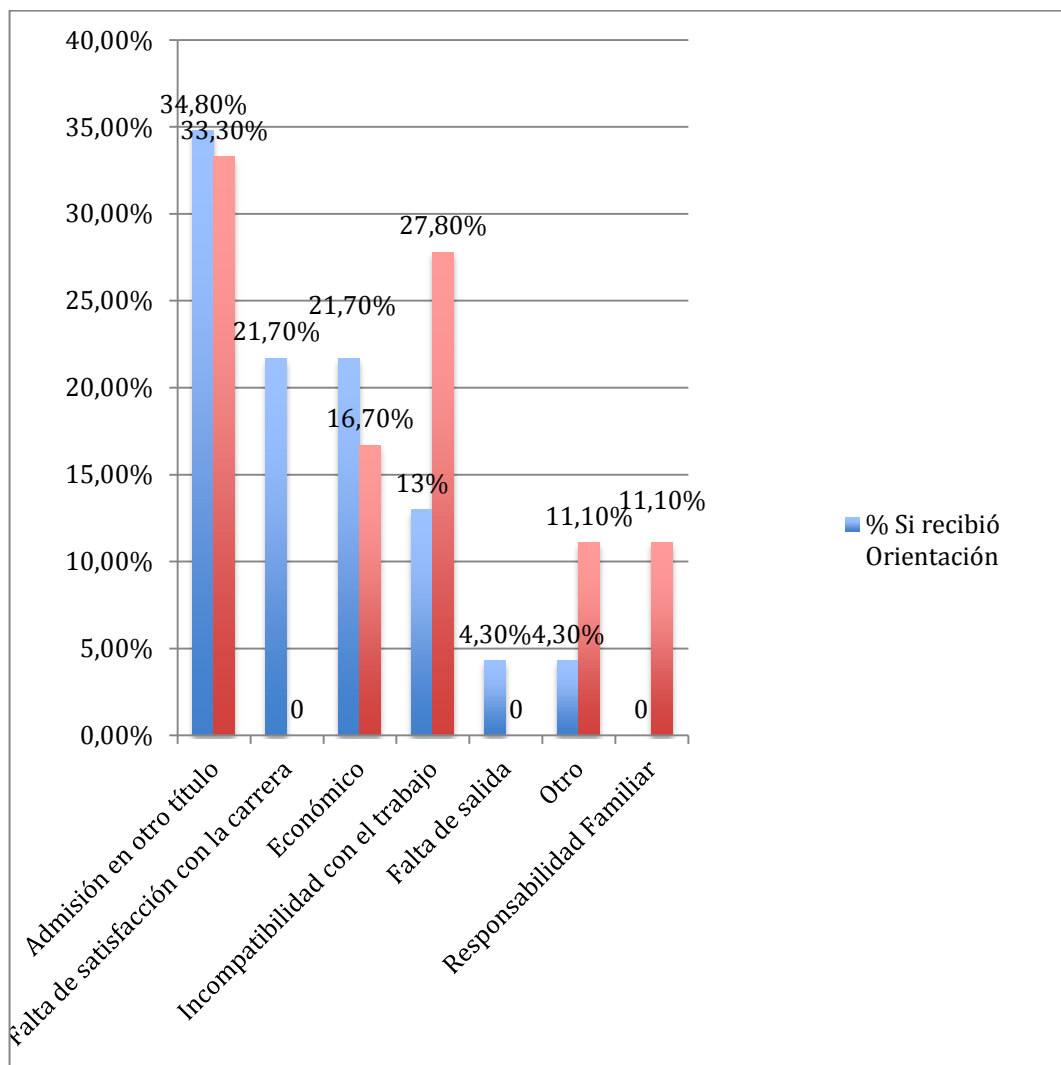
Motivos de abandono	% Si recibió Orientación	% NO recibió Orientación
Admisión en otro título	34,80%	33,30%
Falta de satisfacción con la carrera	21,70%	--
Económico	21,70%	16,70%
Incompatibilidad con el trabajo	13%	27,80%
Falta de salida profesional	4,30%	--
Otro	4,30%	11,10%
Responsabilidad Familiar	--	11,10%
Total	100%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Del alumnado que sí recibe orientación previa (58,10%, ver gráfica 5.21.) manifiesta abandonar el título en el que se matricula, principalmente, por “haber sido admitido en otro título” (34,80%). En segundo lugar, el motivo más destacado es por “falta de satisfacción con la carrera” (21,70%) y por “factores económicos” (21,70%). El motivo

que a continuación menciona el alumnado es la “incompatibilidad con el horario de trabajo” (13%). Por último, está el alumnado que manifiesta motivos de “falta de salida profesional” (5%) y “otros motivos” (5%).

Del 41,9% de alumnado que no recibe orientación previa y abandona, según los datos, destaca el alumnado que manifiesta haber abandonado sus estudios por “haber sido admitido en otro título” (33,30%). Le sigue la “incompatibilidad con el trabajo” (27,80%) y las “dificultades económicas” (16,70%). En último lugar, está el alumnado que manifiesta tener motivos relacionados con “problemas familiares” u “otros motivos” (11,10%).



**Gráfica 5.37.** Tasa de motivos de abandono del alumnado

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se observa en la gráfica superior, la “admisión en otro título” es el motivo principal de abandono, independientemente de recibir (34,80%) o no (34,40%), orientación previa.

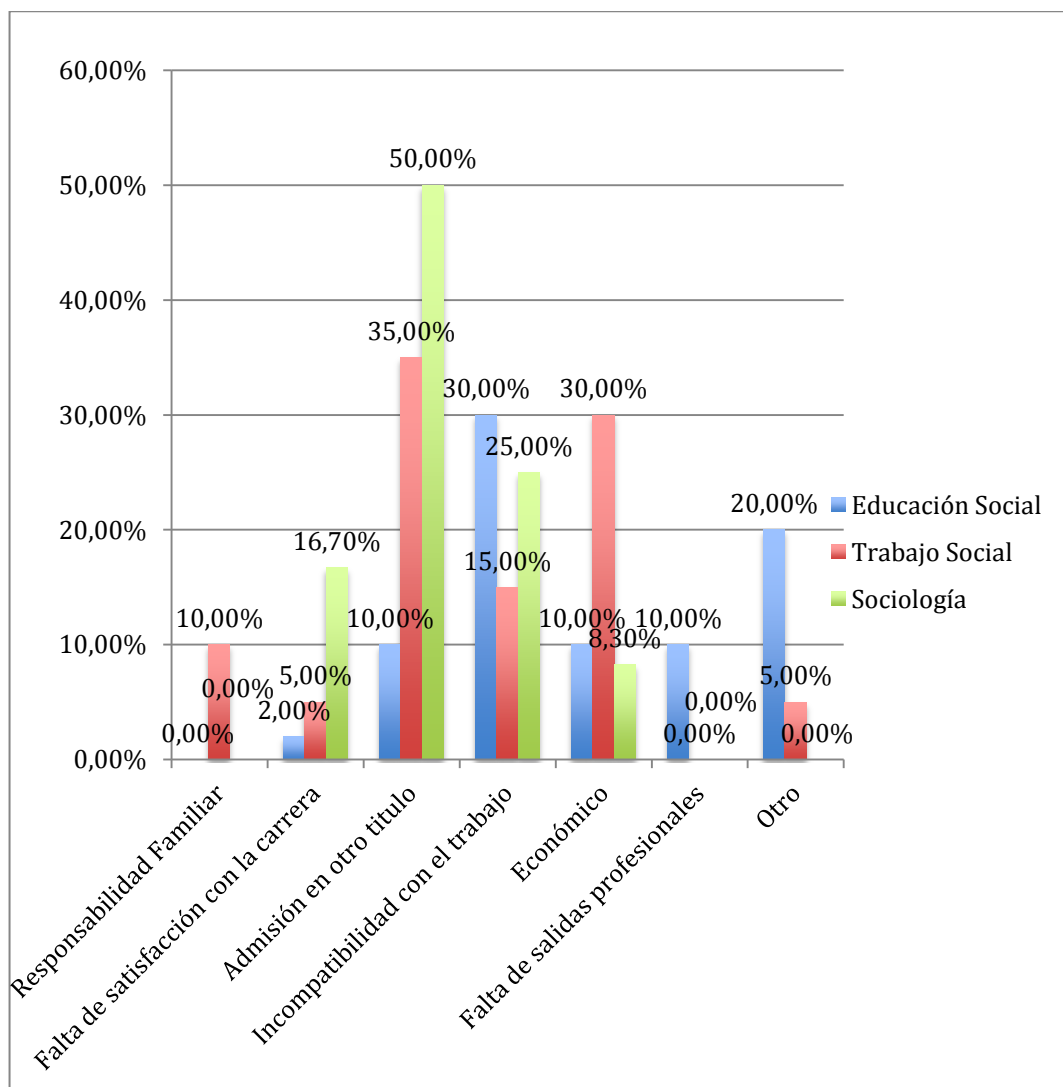
*i.1) Tasa de motivos de abandono del alumnado por Grado*

Según los datos, independientemente de la orientación previa recibida, se observa como en el Grado de Educación Social, el principal motivo de abandono es la “Incompatibilidad con el trabajo” (30%). En el Grado de Trabajo Social, el alumnado destaca “la admisión en otro título” (35%) al igual que en el Grado de Sociología (50%).

**Tabla 5.88.** Tasa de motivos de abandono del alumnado por Grado

MOTIVOS DE ABANDONO	Educación Social	Trabajo Social	Sociología
Responsabilidad Familiar	0,00%	10,00%	0,00%
Falta de satisfacción con la carrera	2,00%	5,00%	16,70%
Admisión en otro título	10,00%	<b>35,00%</b>	<b>50,00%</b>
Incompatibilidad con el trabajo	<b>30,00%</b>	15,00%	25,00%
Económico	10,00%	30,00%	8,30%
Falta de salidas profesionales	10,00%	0,00%	0,00%
Otro	20,00%	5,00%	0,00%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)



**Gráfica 5.38.** Tasa de motivos de abandono del alumnado por Grado

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Independientemente de recibir o no recibir orientación previa, los motivos de abandono son los siguientes:

- La admisión en otro título.
- La incompatibilidad de horario con el trabajo.

*i.2) Tasa de motivos de abandono del alumnado por Grado según la orientación previa*

Si ahora observamos cada uno de los grados y los motivos de abandono, en el alumnado que “sí” recibe orientación del Grado de Educación Social, los motivos de la “falta de satisfacción” y los “problemas económicos” alcanzan un mismo valor (33%). En el Grado de Trabajo Social, “la falta de satisfacción con la carrera” es el valor que destaca, principalmente, sobre el resto (98,30%). En el Grado de Sociología, el alumnado manifiesta abandonar el título por “ser admitido en otro que le interesa más” (42,90%).

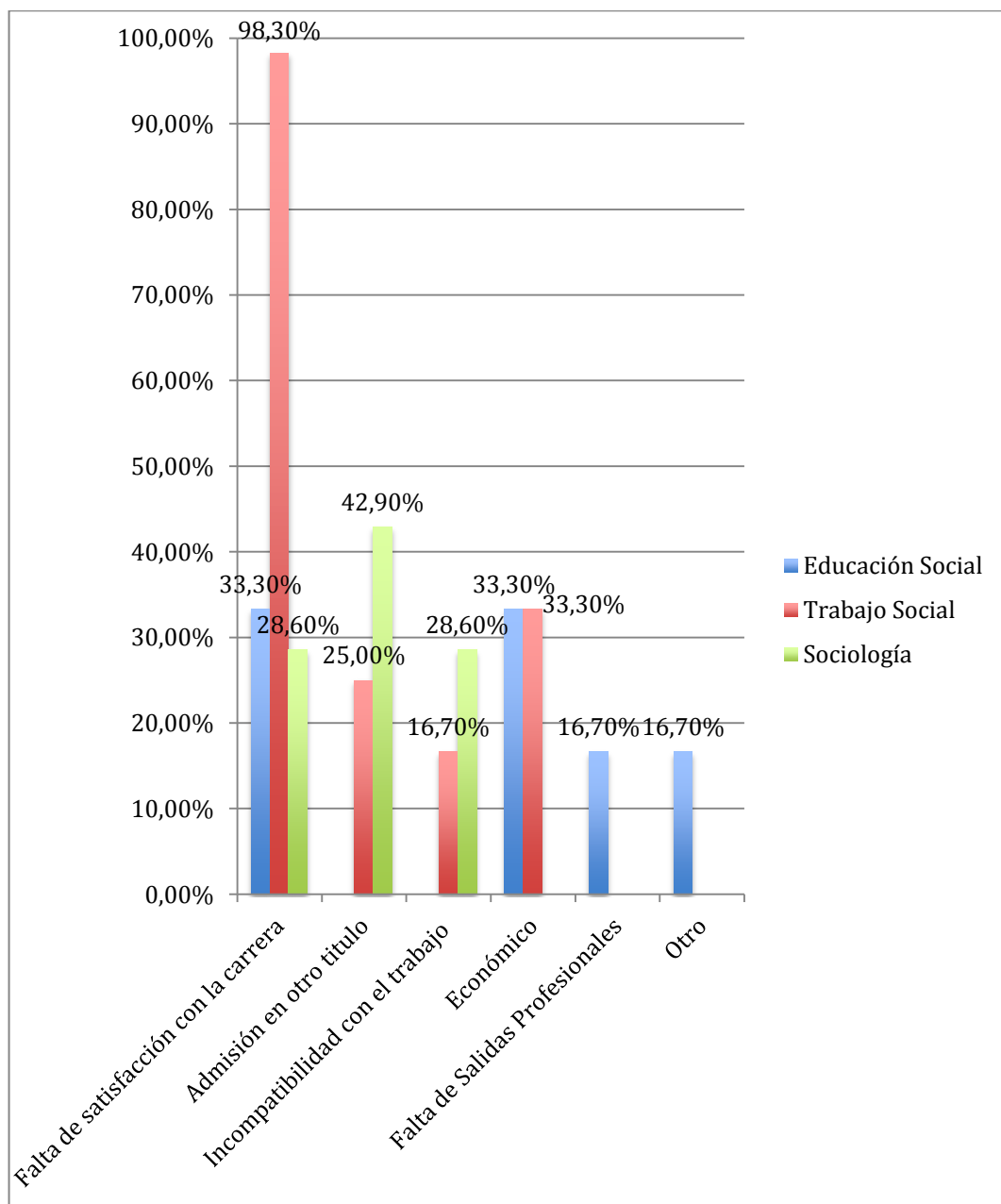
Del alumnado que “no” recibe orientación previa, en el Grado de Educación Social, el motivo principal es la “incompatibilidad con el trabajo” (60%). En el Grado de Trabajo Social, los motivos “falta de satisfacción”, “admisión en otro título”, o “problemas económicos” presentan valores iguales del 25%. Por último, en el Grado de Sociología, el abandono es por “admisión en otro Grado” (60%).

**Tabla 5.89.** Tasa de motivos de abandono por Grado del alumnado que SI y NO recibió orientación previa

MOTIVOS DE ABANDONO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	Educación Social		Trabajo Social		Sociología	
Falta de satisfacción con la carrera	<b>33,30%</b>	0,00%	<b>98,30%</b>	<b>25,00%</b>	28,60%	0,00%
Admisión en otro título	0,00%	20,00%	41,70%	<b>25,00%</b>	<b>42,90%</b>	<b>60,00%</b>
Incompatibilidad con el trabajo	0,00%	<b>60,00%</b>	16,70%	12,50%	28,60%	20,00%
Económico	<b>33,30%</b>	0,00%	33,30%	<b>25,00%</b>	0,00%	20,00%
Falta de Salidas Profesionales	16,70%	20,00%	0,00%	12,50%	0,00%	0,00%
Otro	16,70%	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
Total	100%		100%		100%	

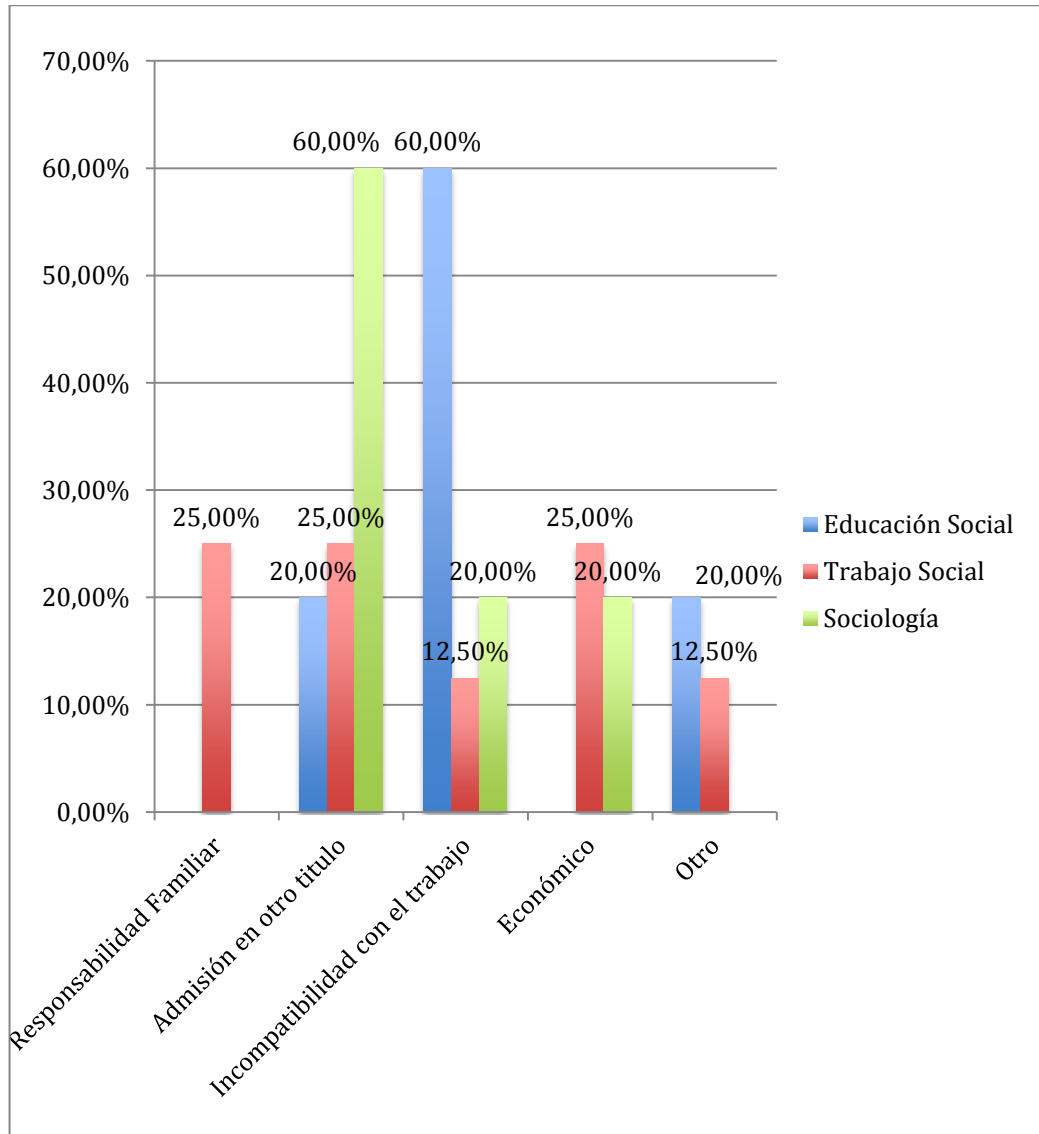
Fuente: Encuesta A.A. (2012)





**Gráfica 5.39.** Tasa de motivos de abandono por Grado del alumnado que Sí recibió orientación  
Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se refleja en la gráfica superior, el principal motivo de abandono del que recibe orientación previa es “la incompatibilidad con el trabajo” (33,80%) en el Grado de Educación Social. En el Grado de Trabajo Social, es “la falta de satisfacción con la carrera” (98,30%) y en el Grado de Sociología, “la admisión en otro título” (42,90%).



**Gráfica 5.40.** Tasa de motivos de abandono del alumnado que NO recibió orientación

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se refleja en la gráfica superior, el principal motivo de abandono del que “no” recibe orientación previa es:

- En el Grado de Educación Social, la “falta de satisfacción con la carrera “ y los “factores económicos” (60%).
- En el Grado de Trabajo Social, la “falta de satisfacción”, “admisión en otro título”, o “problemas económicos” con valores iguales (25%).
- En el Grado de Sociología, la “admisión en otro Grado” (60%).

## 2. Datos cualitativos: Entrevista en profundidad (alumnado que abandona)

En este apartado, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas al alumnado que abandona la titulación antes de comenzar el segundo curso del Grado. Dichas entrevistas se realizan selectivamente a personas que están estrechamente relacionadas con uno de los tres principales motivos de las causas de abandono de la titulación, según los datos obtenidos mediante el cuestionario telefónico.

**Tabla 5.90.** Entrevistas realizadas según motivo de abandono.

MOTIVO	GRADO	ENTREVISTA
Admisión en otro título	SOCIOLOGÍA	M1
Dificultades económicas	TRABAJO SOCIAL	M2
Incompatibilidad de horario	EDUCACIÓN SOCIAL	M3

Las entrevistas son realizadas siguiendo un guión previamente diseñado, y bajo los criterios desarrollados en el capítulo III sobre metodología. El guión está estructurado intentado dar respuesta a cada uno de los claves de esta investigación.

A continuación se presentan los resultados siguiendo las siguientes dimensiones y categorías:

1. Perfil del alumnado o características sociodemográficas del alumnado
  - a. Edad
  - b. Estado Civil
  - c. Situación de Convivencia
  - d. Responsabilidad Familiar
  - e. Situación de empleo
  - f. Situación de beca
  - g. Nivel de estudios de los padres
  - h. Situación laboral de los padres
  - i. Modalidad de acceso a la Universidad.
2. Orientación previa recibida para el acceso a la Universidad
  - a. Orientación previa
  - b. Por parte de quién recibió la orientación previa
  - c. Grado de satisfacción
  - d. Temas abordados
  - e. Asistencia a Jornadas

3. Motivación y elección hacia los estudios
  - a. Conocimiento de la carrera
  - b. Orden de preferencia
  - c. Motivos de elección
4. Tutoría y abandono universitaria
  - a. Importancia
  - b. Temas abordados
  - c. Satisfacción
  - d. Apoyo recibido
  - e. Influencia
  - f. Motivos de abandono

## 1. Características de perfil

En este caso, comenzando con las características de perfil, M1 es una alumna de Sociología que actualmente estudia Periodismo. Cuenta con 19 años de edad, es soltera, convive con sus padres, no tiene hijos, no simultanea trabajo con estudios, sin beca, uno de sus progenitores cuenta con una titulación universitaria (padre) y accede a la Universidad a través del Bachillerato de Ciencias Sociales y prueba de selectividad.

El sujeto M2, se trata de una alumna que ha abandonado por completo el sistema universitario y que realiza cursos de formación continua. Tiene una edad de 30 años, soltera, comparte piso, no tiene hijos, simultanea trabajo con estudios, con beca, ninguno de sus progenitores tiene titulación universitaria, padre jubilado y madre con ayuda de discapacidad. Su acceso a la Universidad es a través de la Escuela de Artes.

En el caso de M3, se trata de una alumna de Educación Social que actualmente estudia en una universidad a distancia Educación Social, de 44 años de edad, casada, que convive en pareja, con dos hijos, simultanea trabajo (limpiadora para la Diputación de Sevilla) con estudios, sin beca, sus progenitores no tiene titulación universitaria (ahora son pensionistas), su acceso a la Universidad es a través de la prueba de acceso a mayores de 40 años.

## 2. Orientación previa recibida para el acceso a la Universidad

### *a) Orientación previa recibida*

Referente a la percepción sobre la orientación previa recibida para acceder a la Universidad, el sujeto (M1) expone: “En ningún momento hubo orientación por parte de los profesores, ni si quiera vinieron personas a explicarnos de qué se trataba cada carrera o cómo funcionaba la vida universitaria.”

El sujeto (M2) explica, a lo largo de la entrevista, que la orientación previa que recibió fue escasa, estaba desarticulada y no era precisa.

Yo creo recordar, que la información que nos dieron fue mínima (...), la orientación no fue todo lo buena que hubiera sido. De todas formas, cuando yo terminé era el segundo año del nuevo plan de los grados y muchísimos profesores no estaban informados (...) ¡claro!, ¡claro!, el cómo funcionaba, el cómo entraba...yo recuerdo que tuvimos una historia súper rara con un compañero con el tema de la nota ponderada, y era... no porque la tienes que multiplicar y después dividir y después la sumas...y no va a ser sobre diez sino sobre 12. Claro, es que fue un tiempo de caos, que dependiendo a quien le preguntaras había respuestas que nadie las sabías, que nadie te las contestaba con seguridad.

El sujeto M3, coincide con el sujeto M2 y comenta que la información recibida fue muy incompleta.

### ***b) Por parte de quien recibió orientación***

Al preguntar sobre quién es la persona que le orienta para elegir sus estudios, M1 expresa que se trata del orientador del centro y algún profesor:

Bueno, yo fui a hablar con el orientador porque tenía serias dudas sobre qué estudiar. Tenía muchísimas opciones y la verdad es que todas ellas me gustaban. Bueno y con algún que otro profesor. Pero en ningún momento hubo orientación por parte de los profesores (M1).

Cuando se pregunta al sujeto M2, por parte de quién recibe la orientación necesaria para elegir sus futuros estudios, indica que fueron las personas de su entorno laboral las que le informaron del desempeño profesional de la carrera.

El sujeto M3, cuyo acceso se produce por la prueba de mayores de 25 años, exterioriza que la orientación previa la había recibido por parte de otros estudiantes que habían aprobado el acceso a la Universidad: "(...) alumnos que habían aprobado el acceso, que habían dado sus clases en este instituto y venían a informarnos, pero, a lo mejor de su carrera o como había sido su experiencia en la Universidad".

### ***c) Grado de satisfacción con la orientación***

Al centrar el tema en el grado de satisfacción con la orientación recibida, M1 comenta que en su centro no se realizan actividades destinadas a la orientación.

Orientación, en el instituto te dan poca, o al menos en mi instituto te dan poca (...) ni si quiera vinieron personas a explicarnos de que se trataba cada carrera o cómo funcionaba la vida universitaria. Entonces, yo quizás eso si veo que me faltó un poco y que me hubiese hecho bien saberlo.

También, el sujeto M1, añade: “Me hubiese faltado quizás la opinión de algunos alumnos, o incluso lo que se hace cuando llevan a alumnos a la universidad.”

Con respecto a la orientación previa recibida y su satisfacción M2, señala que fue baja y como sugerencias de cara a la mejora expone la necesidad de:

Sí, básicamente, más información y sobre todo más información de dónde acudir dependiendo de qué te preocupe, porque muchas veces es más fácil que me enseñen dónde tengo que acudir para solucionar el problema que el problema. Dónde acudir, de lo qué nos vamos a encontrar... cosas así.

Por su parte el sujeto M3, expresa que la satisfacción con la orientación recibida es baja. También, afirma las siguientes sugerencias de cara a la mejora de la orientación previa:

Orientarnos y darnos, a lo mejor, nociones de alternativas que podíamos tomar, cuáles eran nuestra preferencias, cómo funcionaba internamente la Universidad o decirnos: tenéis estas posibilidades o tenéis que arreglar estos papeles... Eso ¿no?. Información poquita.

Se trata de la motivación propia la que lleva a esta alumna a obtener la información complementaria a través de la página web de la Universidad Pablo de Olavide.

Yo eso lo vi vía internet, yo por la pagina web de la UPO miré cuales eran más o menos los horarios, las asignaturas, que tampoco tenía mucha idea. Entonces... claro, después lo que también nos pasa es que los que optamos por esta alternativas de mayores de 25 años, que es la posibilidad que tenemos porque llevamos muchos años sin estudiar, entonces es que los planes de estudios han cambiado tanto que tu vas también un poquito desorientado.

#### ***d) Asistencia a las jornadas de Bienvenida***

Al preguntar sobre el conocimiento y la asistencia a las actividades que organiza la Universidad en colaboración con los Centros de Enseñanza Secundaria como son las Jornadas de Bienvenida, el sujeto M1 indicó conocerlas, pero no haber asistido a ellas por acceder a la Universidad más tarde, al realizar la selectividad en septiembre.

Con relación a las Jornadas de Bienvenida, M2 indicó conocerlas y no haber asistido por coincidirle con el horario de trabajo.

Según los datos M3 tampoco asistió a las Jornadas debido a problemas personales: “Me cogió una situación familiar que no pude acudir a las jornadas de presentación.”

También comentó que recibió la información de manos de una compañera que se encontraba en la misma situación.

### 3. Motivación y elección hacia los estudios

#### *a) Conocimiento previo de la carrera*

Según muestra la entrevista, el sujeto M1 comenta no tener ningún conocimiento previo de la carrera: “Cuando yo entré no conocía nada era, totalmente, como si fuese con una venda en los ojos y unos taponos en los oídos porque no tenía ni idea de a lo que me enfrentaba.”

En cambio, el sujeto M2 manifiesta que sí conocía el sentido de la carrera y justifica su respuesta afirmando: “Con Trabajo Social lo que me pasó es que yo soy animadora sociocultural y, trabajo en servicios sociales, entonces claro, yo estoy rodeada de trabajadores sociales.”

Todo lo contrario ocurre con el sujeto M3 quien manifiesta desconocer el título:

No tenía muchas nociones de lo que era ésta carrera, solamente porque vi que era una de las carreras más nuevas, y que a lo mejor me interesaban más. Y las materias es que las cogí al azar porque también es que no tenía mucha información anterior.

#### *b) Orden de preferencia*

Al preguntar al sujeto M1 acerca del orden de preferencia que ocupa el título elegido responde que éste es el primero: “Escogí una carrera que me pudiese servir, que me pudiese incluso hacer dudar luego si me pasaba a periodismo y , sobre todo, que me sirviese de transición a lo que realmente yo quería.”

En el caso de M2, éste indica que el título elegido es la segunda opción al no poder acceder a la carrera deseada por falta de nota: La conjunta: Educación Social y Trabajo Social. Esto le lleva a realizar su matrícula en Trabajo Social: “Mi idea era la conjunta, Trabajo social, o incluso Psicología...”

El sujeto M3 accede a la carrera que ocupa el primer puesto en el orden de selección a pesar de manifestar que le hubiera gustado realizar el Grado de Sociología pero que lo encontraba difícil.

#### *c) Motivo de elección*

En la entrevista, el sujeto M1 comenta que estudiar una carrera universitaria, en su familia, el camino natural a seguir después de finalizar el Bachillerato teniendo como referente su padre y hermanos. Para realizar su elección tiene claro lo siguiente: “Quería hacer una carrera relacionada con la comunicación entre las personas, y siempre quería estar de cara al público” (M1). El sujeto M1 al no poder acceder a estudiar periodismo por hacer la selectividad en septiembre, no tuvo opción de elegir periodismo en ninguna Universidad Española. Esta elección supone una frustración para él, provocada por los números clausus, al no poder acceder al título que realmente le gusta, convirtiéndose en la causa de tener que elegir otra titulación diversa a sus intereses reales.

Elige este título que más tarde abandona porque le sirve como un trampolín para la carrera que realmente quiere estudiar.

Yo quería estudiar periodismo, o bueno, periodismo, publicidad, psicología.. ¡Sociología desde luego, no! es que no sabía ni si quiera de que existiera. Y como hice la selectividad en septiembre ese año, las universidades se saturaron, con lo cual no tuve opción de escoger periodismo e ninguna parte de España. Entonces, la opción fue esta. Y, la verdad, fue una etapa muy dura y me frustré, muchísimo, sabiendo que tenía nota para entrar porque el corte estaba mucho más bajo que mi nota ¡fue muy frustrante! Y, sobre todo, lo que intentamos mis dos hermanos, mi padre y yo, que somos los que hemos estudiado en la universidad, intentamos escoger una carrera que me abriese las puertas a la Universidad, que me pudiese servir, que me pudiese incluso hacer dudar luego si me pasaba a periodismo... si me quedaba, y, sobre todo, que me sirviese de transición a lo que yo realmente quería en el caso de que yo al final me quisiese realmente cambiar a periodismo, que me sirviera de transición. Entonces, sociología era una buena opción porque tenias muchas asignaturas similares a las de periodismo.

Para el sujeto M2 el realizar estudios universitarios no era una motivación interior hacia el conocimiento, sino hacia la acreditación: “Bueno, pues simplemente, para mí, tener la carrera universitaria es tener un papelito colgado en la pared, ya está, y porque es una parte del currículum necesaria.”

Su inclinación hacia la elección del Grado de Trabajo Social es por complementar su faceta artística, pues su trabajo consiste en mezclar el arte con lo social y forma parte de su trabajo en los Servicios Sociales. Asimismo, afirmaba tener clara su elección: “Yo no sé de otros compañeros, yo por mi lo tenía claro, nunca fui a orientar porque yo tenía claro lo que quería estudiar” (M2).

El sujeto M3, expresa elegir la carrera para promocionar y ascender profesionalmente:

Como yo trabajo con personas dependientes, son ancianos, entonces en esa área de asuntos sociales, había, la única carrera que podía tener más perspectiva en el campo que yo estoy trabajando, una carrera bastante nueva y no es de estas gordas como historia y, también, que fuera sencillita, no muy complicada, porque es una carrera que tiene muchas asignaturas mezcladas, no se define claramente ni por ciencias ni por letras, es una carrera bastante nueva.

También especifica que el motivo es la autorrealización personal: “Más que nada es por tener estudios, esa cosita la tenía yo de tener algún día una carrera universitaria, y a lo mejor en mi trabajo promocionar internamente” (M3).



## 4. Tutoría universitaria

### a) *Importancia a la tutoría*

Al preguntar a M1 sobre la importancia que tiene la tutoría para el desarrollo del estudiante se observa cierta falta de confianza y cercanía con el profesorado:

Creo que la tutoría es siempre una relación de desigual, tu nunca te vas a acercar al profesor lo mismo que te acercarías a un amigo, un hermano, un padre a la hora de preguntarle papa qué hago, hermano qué hago, y ...que no se qué hacer, a dónde irme, no sé si seguir estudiando... Entonces, es cierto que un profesor te puede orientar, pero nunca te vas a sincerar con el cómo lo puedes hacer con un amigo, o un miembro de tu familia que te oriente.

Por su parte el sujeto M2 manifiesta lo siguiente con respecto a la importancia que tiene la tutoría en el desarrollo del estudiante: “Yo, para mí las tutorías son fundamentales a mí me vinieron muy bien y si había algo que no entendía me o solucionaban en ese momento, y me sentía libre de pedir, otra cosa es que me lo diera, y las tutoría es algo fundamental”.

Al no poder hablar directamente con M3 sobre su experiencia con el desarrollo de las tutorías recibidas en la UPO, se le pide compartir su opinión acerca del sentido de las mismas y el soporte que suponen para el alumnado. A esta demanda, exterioriza la facilidad que cobra la tutoría con el uso de internet especialmente cuando se simultanean estudios con trabajo.

### b) *Asistencia*

Por lo que se refiere a la asistencia a tutoría, tanto M1 como M2 afirman haber asistido a las mismas en alguna que otra ocasión: “A tutorías, sí fui, ¡a alguna que otra!” (M2).

### c) *Temas*

Los temas abordados durante la sesión de tutoría son temas de interés para el alumnado y relacionados con la orientación vocacional. Así se recoge al citar las palabras del sujeto M1:

Para orientarme un poco sobre lo que hacía, a nivel personal, porque la verdad es que tenía un lio... (...) Entonces, te planteas realmente que si vales para una cosa, el riesgo al que te sometes si te cambias a otra, sabiendo que muy probablemente te vaya mal por cómo está la cosa, la situación actual.

En cambio, el sujeto M2 cuando asiste a tutoría manifiesta ser no sólo para resolver dudas, sino para organizar su itinerario académico debido a su situación personal.

Yo cada vez que fui a la tutoría era para resolver dudas o para pedir ¡pedir, déjame hacer el trabajo sola...! o necesito.... ¿no?.

#### **d) Satisfacción**

La satisfacción con la atención por parte del tutor durante las sesiones de tutoría fue, para el sujeto M1, positiva: “Muy bien la verdad” (M1).

En cambio el sujeto M2, manifiesta que su satisfacción se basa en la figura del profesorado y su flexibilidad, y no en la tutoría en sí.

#### **e) Apoyo**

Al preguntar sobre la figura de apoyo ante la situación de falta de decisión vocacional, además del apoyo familiar, M1 manifiesta haber encontrado apoyo en el profesorado universitario: “Tuve la suerte de encontrarme con él y se lo pregunté. Y la verdad es que él me animo en seguir en sociología”

El sujeto M2 también encuentra apoyo en el profesorado y matiza lo siguiente: “Encontré muchísimo apoyo en algunos profesores y en otros lógicamente ninguno”.

En cambio el sujeto M3, no encuentra apoyo en el profesorado para continuar pues la alternativa que se le ofrece es la Universidad a distancia.

#### **f) Influencia del profe y la tutoría en la decisión de permanencia**

Al preguntar la influencia que puede llegar a tener la tutoría y el profesorado en la decisión de permanecer en la titulación, M1 manifiesta tener una visión positiva, cercana y de confianza del profesorado según sus propias palabras:

(...) más buena de lo que yo me esperaba, porque son personas jóvenes, bueno la mayoría de los que me dieron a mí eran jóvenes, eran cercanos, te trataban con respeto. Y, a parte, te daban una confianza propia casi de un hermano mayor que te está enseñando y, quizás, eso sea una excusa para faltarle respeto a profesores o para...sentirse...si ser mas irrespetuosos. Pero, para mí supuso un punto a favor porque podía tener más confianza a la hora de preguntarle alguna duda, o tener algún problema, o incluso de decantarme por una salida u otra, puesto que yo estaba en la Universidad sin saber qué salida u otra iba a ser mi meta final.

A pesar de ello desde su punto de vista el profesorado, a través de la tutoría, no podía influir en su decisión personal de permanecer en el título: “(...) yo hice oídos sordos a su propuesta o su... Sí, a lo que me animó él, porque, realmente, lo que yo quería hacer era periodismo”.

M1 considera que la tutoría no le hubiera hecho cambiar su decisión: “(...) porque la cabeza te dice una cosa y el corazón otra. Entonces, quizás, si hubiese seguido tarde o temprano me hubiese arrepentido o me hubiese pesado no haberme metido en periodismo.”

El sujeto M2 expuso haber encontrado dos estilos de profesorado bien diferenciados respecto a la implicación en las clases y con el alumnado. Así se refleja en las siguientes afirmaciones: “(...) hay datos de profesores que muy mal para dar las clases, que no valen para profesor y hay otros que yo los recuerdo con cariño” y además añade: “(...) había

profesores súper preparados de temario, de materias, de valores y había otros profesores, que yo creo, que se prepararon en su momento y nunca más”.

Con respecto a la atención personalizada recibida ante los problemas planteados en las sesiones de tutoría, M2 volvió a repetir esta atención dependía mucho del profesor: “Depende muchísimo de profesor, hay profesores que es un encanto conocerlos y, hay otros que te lo ponen muy difícil”

En este sentido M2, afirmó lo siguiente:

(...) yo no te lo puedo recordar bien, pero, yo se que algo que le pedí a todos los profesores era hacer los ejercicios sola porque no podía quedar con mis compañeras. Y, a parte, me daba apuro de presentar trabajos de mis compañeras y, ellas le van a dedicar más tiempo que yo. Era una de las cosas que les pedía. Y hubo profesores que no lo entendían, ¡que no! ¡que no!. Me decían que los trabajos había que hacerlos en grupo.

El sujeto M2 manifiesta dudas sobre la permanencia en la titulación aún recibiendo mayor apoyo del profesorado, respondiendo: “ no lo sé, ¡la verdad!

Justifica su respuesta del siguiente modo:

(...) además, a las asignaturas que podía asistir, yo las llevaba bien, ¡incluso psicología la aprobé con un 9!, la asignatura de psicología la parte práctica la aprobé con un 9 y eso motiva cuando haces un esfuerzo. Y hubo asignaturas... sociología, también la aprobé bastante bien. Y asignaturas que iba aprobando y me sentía cómoda. Con lo que no me sentía bien era con las trabas, la, la, Quiero cambiar una asignatura y no puedo, quiero hacer un trabajo en grupo y tampoco puedo... sabes, esas cosas fueron lo que me hicieron sentirme mal.

También, añade la importancia que tiene la figura del profesorado y la empatía: “(...) una mayor flexibilidad del profesorado, si me hubiera ayudado, claro que sí!”.

En esta línea, el sujeto M3 expone cómo al plantear la dificultad de asistir a clase son esos horarios, durante las jornadas de bienvenida de, la respuesta dada por parte de una persona encargada de informar al alumnado de nuevo ingreso fue: “para eso tenéis la UNED”

En la entrevista reconoce que la asistencia a clase le iban a ser muy difícil. Por lo tanto, decidió abandonar.

yo vi que era imposible por los horarios. Además, no solo por la explicación que ella me dio de esas charlas que tuvieron en presentación del curso. Más que nada, era por los horarios, porque yo tengo semanas enteras de mañana, semanas enteras de tarde, y entonces yo no puedo estar constantemente cambiando turnos, un lunes por la mañana, u martes trabajo de tarde...sabes. No podía estar cambiando un día sí, un día no, cambiando los turnos para poder acudir a clase (M3).

También, M3 afirmó que la tutoría y una mayor flexibilidad hubiera influido en su decisión.

### **g) *Motivos de abandono***

Según el desarrollo de la entrevista, el sujeto M1 abandona el título para repetir la selectividad y obtener la nota necesaria para estudiar lo que realmente le gustaba

Y como se me juntaba selectividad con los exámenes de junio y, como quería por lo menos el primer año de sociología hecho por lo que pudiera pasar, por si periodismo no me gustaba nada y quería volver a sociología, por si en un futuro yo quería acabar sociología... yo quería acabar el segundo cuatrimestre de sociología, también. Entonces, como se me juntaron los exámenes de selectividad y sociología, yo no pude llevarlo todo... decidí hacer selectividad y presentarme directamente a las recuperaciones que son en julio en la Universidad Pablo de Olvide. Entonces, cuando ya hice selectividad, aprobé, y me vi dentro de la carrera.

Reconoce que existían situaciones, entre sus compañeros de clase, en las que estaban matriculados en el Grado sin ser realmente su primera opción.

Cuando yo estaba en sociología allí todo el mundo decía yo estoy aquí porque no he podido entrar en otra cosa ¡ y eso siempre se ha dicho!, porque la sociología no es una carrera que esté muy popularizada digamos. Y... entonces, estas personas, supongo que se cansarían o intentarían acceder a lo que realmente querían. Y personas que estaban en otras titulaciones y se acabaron cambiando porque pues se dieron cuenta de que no les gustaba, o porque no les dio la nota, porque tuvieron el mismo problema que yo realmente.

Los motivos de abandono del sujeto M2 están vinculados al tema económico. Además, el sujeto M2 al verse obligado a trabajar menciona la incompatibilidad con los horarios de clase. “Yo en mi caso, porque trabajo, y el año que yo estuve las clases eran por la mañana y por la tarde. Y yo no puedo asistir porque trabajo y, además, con lo cara que es la Universidad...”.

Una vez conocidos los horarios, M2, expresa que solicitó el cambio de las asignaturas de la mañana a la tarde para invertir mejor económicamente las tasas de la matrícula. La situación ante la que se encuentra es la siguiente:

(...) tenía clase por la mañana y por la tarde (...) Entonces, cuando yo llego a clase y me dicen que no me puedo cambiar ¡sólo a horario de tarde!, por lo tanto, pierdo las asignaturas de la mañana. Yo, en su momento, había entregado... no se... si en registro, no lo recuerdo; pidiendo ese cambio, que yo trabajaba, presentando mis papeles de contrato, mi trabajo... y a mí nunca me llegó ese cambio. Y entonces fue porque en la administración se perdieron esos

papeles, yo tenía la copia y pude demostrar que lo había pedido... al final, yo perdí la asignatura, con lo cual yo me sentí mal. ¡Muy mal!.

También, el sujeto M2, explicó el poco interés del profesorado, flexibilidad y comprensión hacia su situación: “hubo profesores que me aconsejaron que abandonara y me fuera a la de distancia” .

Otros factores que menciona, M2 como motivo de abandono, que se relacionan con el hecho de estar trabajando, son el desarrollo de las asignaturas y la poca flexibilidad del profesorado ante situaciones de desigualdad de condiciones del alumnado:

Y después, querer que la parte práctica se haga siempre en grupo, eso se puede hacer si eres joven y no estás trabajando, pero si estás trabajando, lógicamente no te puedes permitir el quedar con un grupo y hacer un trabajo.

En esta situación de no poder simultanear estudios con trabajo, afirma el sujeto M2, se encontraban, también, otros compañeros de clase.

(...) algunos compañeros tenían la misma problema. Recuerdo que había un chaval que era seguridad y trabajaba por las noches, con lo cual, el día que venía por la mañana llegaba recién llegado de trabajar. Ese chaval lo paso fatal, fatal, y tuvo también problemas. Después, otra chica que trabajaba en el área social tuvo los mismos conflictos. Éramos unos cuantos los que teníamos esos problemas.

Bajo esta realidad, M2, manifiesta para un futuro: “si el alumno pone de su parte, los profesores, también” (M2).

El motivo de abandono del sujeto M3 está relacionado con el motivo que manifestaba tener el sujeto M2. En s caso, M3, expone a lo largo de la entrevista abandonar la titulación por la incompatibilidad de los horarios de trabajo con los requerimientos del plan de estudios. “(...) tuve que anular la matricula porque los horarios me eran incompatibles con mi trabajo y opté por matricularme en la UNED”.

Además, también, M3 coincide con el sujeto M2 al plantear el sistema de evacuación como un factor relacionado con la decisión de abandonar.

me metí en la... en el documento... ¡es que no sé cómo se llama!, en las normativas de la Universidad, o algo de eso. Y ponía, también, que el 60% era en la nota de exámenes y el otro 40% se conseguía o bien por la asistencia o bien por visitas a seminarios, conferencias... y, entonces, yo no disponía de tanto tiempo. Y, entonces, yo no me podía arriesgar a presentarme a unos exámenes, solamente, con el 60% de la nota porque yo... ¡había que asistir! Lo iba a tener bastante complicado y por eso fue más que “na” de optar por cambiar de Universidad para que fuera más flexible.

A fin de tener una visión global de los resultados obtenidos en aquellos aspectos que se consideran más relevantes en cada una de las entrevistas realizadas, en la siguiente tabla se muestran los valores obtenidos para cada una de estos aspectos, considerados dimensiones.

**Tabla 5.91.** Resumen de los datos de las entrevistas

	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>
<b>DATOS DE PERFIL</b>			
<b>Edad</b>	19	30	40
<b>Estado civil</b>	Soltera	Soltera	Casada
<b>Situación de convivencia</b>	Con padres	Comparte piso	Con pareja e hijos
<b>Responsabilidad familiar (hijos)</b>	No	No	2 hijos
<b>Simultanea estudios y trabajo</b>	No	Si	Si
<b>Posee beca</b>	No	No	No
<b>Padres con estudios</b>	Padre	No	No
<b>Modalidad de acceso</b>	Bachillerato Ciencias Sociales	CFGS	Acceso a mayores de 25
<b>Grado</b>	Sociología	Trabajo Social	Educación Social
<b>ORIENTACIÓN PREVIA</b>			
<b>Orientación previa recibida</b>	Poca	Escasa	Incompleta
<b>Por parte de quien recibió orientación</b>	Orientador Profesor	Las personas de su entorno laboral	Otros alumnos
<b>Grado de satisfacción con la orientación</b>	Bajo	Bajo	Baja
<b>Debilidades</b>	Contenido de la carrera Contexto universitario	Poca información	--
<b>Propuestas</b>	Visitas de expertos al centro	Información burocrática	Alternativas a las preferencias, información del contexto
<b>Asistencia a Jornadas de Bienvenida</b>	No	No	No

<b>MOTIVACIÓN Y ELECCIÓN DE ESTUDIOS</b>			
<b>Conocimiento previo de la carrera</b>	Ninguno	Sí	Ninguno
<b>Orden de preferencia</b>	Primero	Segundo	Primero
<b>Motivo de elección</b>	Autorrealización personal El grado le servía de trampolín	Para acreditarme No entrar en el título deseado	Para promocionar laboralmente Autorrealización personal
<b>TUTORÍA UNIVERSITARIA</b>			
<b>Importancia</b>	Relación de desigual	Es fundamental	Es fundamental el uso de las nuevas tecnologías
<b>Asistencia</b>	Si	Si	--
<b>Temas</b>	Orientación Vocacional	Orientación académica	--
<b>Satisfacción</b>	Muy positiva	Regular, depende del profesor	--
<b>Apoyo</b>	Familia y profesorado	Algunos profesores	Nadie
<b>Influencia</b>	Ninguna	Tal vez	Tal vez
<b>Motivo de abandono</b>	Entrar en el título deseado	Económicos Incompatibilidad horaria Sistema de evaluación	Incompatibilidad horaria Sistema de evaluación

Los sujetos, como se indicado en el capítulo de metodología, fueron seleccionados para representar en la medida de lo posible cada uno de los modelos de abandono resultantes de la encuesta telefónica.

En cuanto al perfil, en los tres casos es coincidente que, además de ser solteras, la situación con la que cuentan para ayudar a sufragar los gastos académicos es “sin beca”, lo cual, junto con la situación de simultanear estudios con trabajo, se relaciona con uno de los motivos de abandono: el económico.

La valoración que se asigna a la orientación previa recibida en los tres casos oscila entre poca e incompleta, por lo que su grado de satisfacción con la orientación previa recibida para el título es baja. Destacan como debilidades la falta de información sobre los contenidos de los posibles grados a estudiar. Es interesante señalar que el alumnado, ante esta situación de desinformación, manifiesta haberla obtenido a través de amigos y compañeros del entorno laboral.

También se puede observar que las propuestas realizadas de cara a cubrir las necesidades del alumnado de pre-ingreso coinciden en ser tanto del ámbito personal y social, así como del ámbito vocacional.

Igualmente, las tres coinciden en no haber asistido a las Jornadas de Bienvenida organizadas por la Universidad.

En relación con la motivación y elección de los estudios se puede observar la relación existente con la dimensión anterior, pues se hace evidente que una baja orientación previa genera un bajo conocimiento de la carrera.

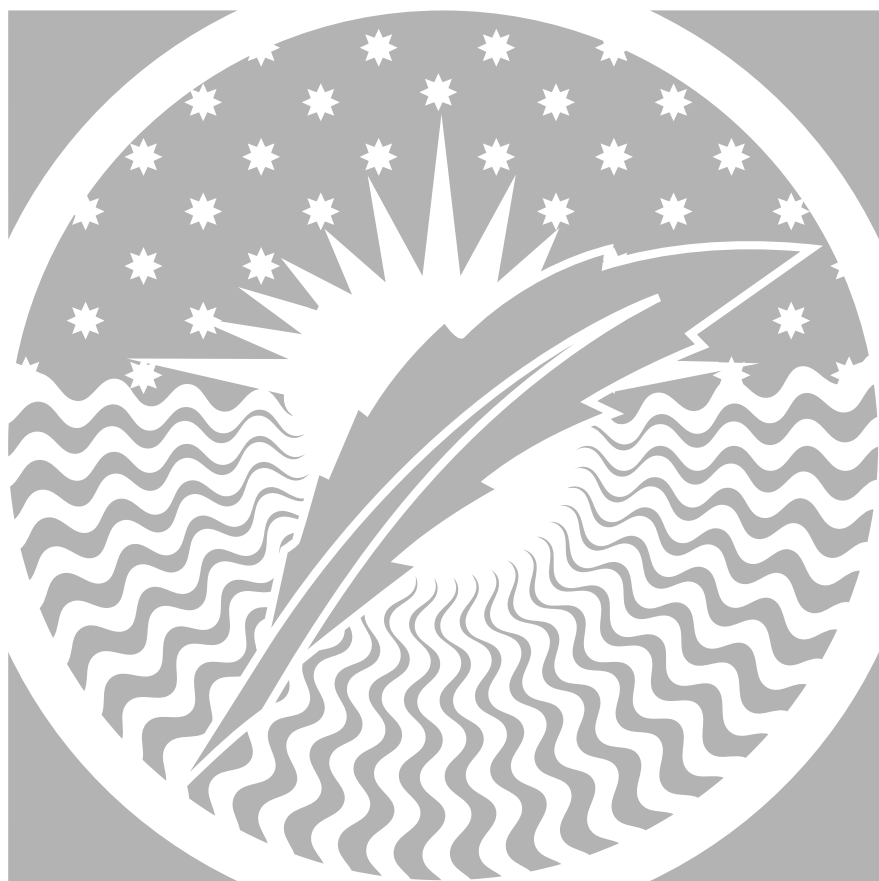
Al observar el orden de preferencia y los motivos de elección se refleja en primer lugar (sujeto1) el uso de una estrategia de elegir una carrera que te sirva de trampolín para el año siguiente poder utilizar parte de los créditos cursados en el título que realmente quieres estudiar. El segundo y tercer caso sirven para corroborar que el motivo de elección se relaciona con el orden de preferencia, “no entrar en la carrera deseada-segunda opción”. Sin embargo en el tercer caso el motivo de elección es la autorrealización, y el orden de preferencia es el primero.

Con respecto a la tutoría, como se refleja en la tabla 5.82, existen opiniones muy distintas en cuanto a la importancia que en sí tiene la tutoría y los temas que en ella se abordan. Sin embargo, sí existe consenso en no considerar la tutoría como una herramienta que pueda influir en los motivos de abandono, los cuales se relacionan con factores estructurales de la Universidad y aquellos de tipo más personal como puedan ser los de carácter económico, a su vez relacionados con la estructura del sistema universitario.



# CAPÍTULO VI

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS





# CAPÍTULO VI

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Una vez realizado el análisis de los datos, a continuación, se presenta la valoración de los resultados y su vinculación con la teoría sobre la que se ha elaborado este trabajo de investigación. Para ello nos centramos en los objetivos planteados en el problema objeto de estudio, las variables y dimensiones de cada uno de los objetivos planteados.

Las distintas tablas que se muestran tras el objetivo, aportan información relativa sobre como se procederá a realizar la triangulación de esos datos según las diferentes fuentes, lo que nos dará una visión del objetivo analizado y una mayor comprensión de la realidad.

Además al triangular los datos cuantitativos con los cualitativos de las distintas fuentes, ahondará en ellos y dará más validez y fiabilidad a la investigación. Con las dos muestras utilizadas en el trabajo de campo, y relacionadas entre sí, aplicamos la prueba T de Student para comprobar la significatividad de las hipótesis que planteamos al inicio de la investigación. Si el valor obtenido en la prueba aplicada es inferior a 0,05 (para un nivel de confianza del 95%) la probabilidad de que se cumpla la  $H_0$  es tan baja que lo coherente es rechazar la posibilidad de que las dos muestras cumplan lo previsto (igualdad de medias) es decir se rechaza la hipótesis por lo que hay diferencias estadísticamente significativas en la característica estudiada. Para aceptar las hipótesis, se necesita que el p-valor sea inferior a 0,05 para poder decir que hay diferencias, es decir hay más abandono con respecto a cada una de las variables estudiadas.

- Objetivo 1: Analizar el perfil sociodemográfico del alumnado de primer curso de Grado (edad, sexo, responsabilidad familiar, situación laboral, disponibilidad de beca) y su incidencia en el abandono académico.

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DEL ALUMNADO	Instrumentos			MARCO TEÓRICO Y DOCUMENTACIÓN ESCRITA
	ÍTEMS CUESTIONARIO	ÍTEMS ENCUESTA	GUIÓN ENTREVISTA	
a) Edad	p. 5	p. 24	Bloque III Datos de perfil	Capítulo I 1. Concepto de abandono universitario y modelos teóricos de abandono. Informe del Área de Planificación Académica de la UPO curso 2010/11. Informe la UGR en cifras 2010/11 Información del Decanato de la Facultad de Educación de la UCM
b) Sexo	p. 6	p. 25		
c) Responsabilidad familiar	p. 7 Bloq.II	p. 28		
d) Situación laboral	p. 5 Bloq.II	p. 29		
e) Beca	Documentación escrita UPO	p. 32		
f) Situación de convivencia	Documentación escrita UPO	p. 27		
g) Alumnado con padres titulados	--	p. 33		
h) Situación laboral de los padres	--	p. 34		

- Objetivo 2: Valorar la orientación previa dada al alumnado de primer curso de Grado para la elección de los estudios universitarios y su incidencia en el abandono académico.

VARIABLES SUSTANTIVAS: DIMENSIONES DE ORIENTACIÓN PREVIA ANTES DE COMENZAR LA UNIVERSIDAD.	Instrumentos			MARCO TEÓRICO Y DOCUMENTACIÓN ESCRITA
	ÍTEMS CUESTIONARIO	ÍTEMS ENCUESTA	GUIÓN ENTREVISTA	
Orientación previa en Secundaria y Ciclos Formativos			Bloque II Opinión de la orientación previa para el acceso a la Universidad	Capítulo II 3. Orientación educativa previa de los estudios universitarios.
a) Acceso al Grado (modalidad)	p. 2	p. 1		
b) Tipo de Bachillerato	p. 3	p. 1		
c) Orientación previa recibida	--	p. 5		
d) Satisfacción con la orientación previa	p. 9 Bloq.III	p. 8		
e) Fuentes orientadoras: Figuras de referencia	--	p. 7		
f) Deficiencias en la orientación previa.	p. 10 Bloq.III	p. 9		
Orientación previa Universitaria				
a) Servicios de Orientación utilidad y asistencia	6 Bloq. III	p. 11 p. 10		

- Objetivo 3: Valorar la incidencia en el abandono académico universitario de la motivación y el proceso de elección de los estudios.

<b>VARIABLES SUSTANTIVAS: DIMENSIONES DE ORIENTACIÓN PREVIA ANTES DE COMENZAR LA UNIVERSIDAD.</b>	<b>Instrumentos</b>			<b>MARCO TEÓRICO Y DOCUMENTACIÓN ESCRITA</b>
	<b>ÍTEMS CUESTIONARIO</b>	<b>ÍTEMS ENCUESTA</b>	<b>GUIÓN ENTREVISTA</b>	
a) Motivación para terminar los estudios	p. 3 Bloq. II	Documentación escrita	Bloque IV	Capítulo I 1. Concepto de abandono universitario y modelos teóricos de abandono.
b) Conocimiento previo de la carrera	Documentación escrita	p. 12		Capítulo II
c) Motivos de elección	p. 2 Bloq.II	p. 14		3. Orientación educativa previa de los estudios universitarios. Informe del Área de Planificación Académica de la UPO curso 2010/11.
d) Orden de preferencia	Documentación Escrita	p. 13		

- Objetivo 4: Analizar la influencia en el abandono académico universitario de los servicios de orientación universitaria, el modelo de aplicación de la tutoría, así como la implicación de la institución y del profesorado universitario.

VARIABLES SUSTANTIVAS: DIMENSIONES DE ORIENTACIÓN PREVIA ANTES DE COMENZAR LA UNIVERSIDAD	Instrumentos			MARCO TEÓRICO Y DOCUMENTACIÓN ESCRITA
	ÍTEMS CUESTIONARIO	ÍTEMS ENCUESTA	GUIÓN ENTREVISTA	
Dimensión del modelo de tutoría:			Bloque IV Motivación y Tutoría	Capítulo III 1. Orientación universitaria
a) Asistencia	p. 2 Bloq. III	p. 16		
b) Limitaciones encontradas	p. 3 Bloq. III	p. 18		
c) Satisfacción con el profesorado	p. 8 Bloq. III	p. 22		
d) Satisfacción de la tutoría recibida	p. 2b Bloq.III	p . 18		
Dimensión tutoría abandono				
a) Influencia de la tutoría	p. 10 Bloq. II	p. 22		
b) Motivos de abandono	--	p. 23		

## 1. Características sociodemográficas del alumnado

En este apartado se presentan las características sociodemográficas del alumnado que ingresa en primer curso de Grado según las variables establecidas. Conocer y describir el perfil sociodemográfico del alumnado, según su edad, sexo, estado civil, situación laboral, etc., puede indicar algunas necesidades de apoyo, principalmente, durante el primer curso de Grado y cuyo conocimiento puede ser útil para aumentar y favorecer la permanencia del alumnado.

A continuación, para facilitar la interpretación de los datos y diferenciación entre las poblaciones, se aclara que a partir de ahora, se utilizarán las siglas A.N.I. para hacer referencia al alumnado de nuevo ingreso, y las siglas A.A. para el alumnado que abandona.

## a) Edad

Como se ve en la tabla 6.1, el grupo más numeroso del A.N.I. de la UPO (entre el 50% y 60%) que, como se ha visto en el capítulo precedente es similar al de otras universidades, tiene una edad comprendida entre 18 y 20 años. En el Grado de Educación la edad está más cercana a los 21-23 años. Como se puede comprobar este incremento en la edad parece estar relacionado con el hecho de que una proporción muy significativa de este alumnado accede desde Ciclos Formativos (ver tabla 5.3, capítulo V), siendo éste un itinerario más largo, lo que justificaría esta incorporación más tardía del alumnado de Educación Social.

**Tabla 6.1.** Tasa de edad por grados (A.N.I.)

GRADOS UPO	EDAD				Total
	18-20	21-23	24-25	>=26	
EDUCACIÓN SOCIAL	<b>37,5%</b>	<b>37,5%</b>	5,0%	20,0%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	<b>62,9%</b>	25,7%	5,7%	5,7%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	<b>66,7%</b>	10,0%	6,7%	16,7%	<b>100%</b>
Total	58,6%	25,7%	5,7%	10,0%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En el A.A. según la tabla 6.2, el mayor número de abandono se da entre 18 y 21 años (35,7%). Aunque parece que respecto al peso que ese grupo tiene en el conjunto de la población en términos absolutos el porcentaje más alto de abandono se da en la población de entre 18 a 21 años (35,7%), que a su vez es el grupo mayoritario al representar cerca del 60% del alumnado de nuevo ingreso.

También se observa con claridad que, en la muestra del A.A. (tabla 6.2), según avanza la edad aumenta el abandono, puesto que mientras las edades más jóvenes reducen prácticamente a la mitad su presencia en la muestra de abandono los más mayores la triplican, pues la muestra de abandono triplica con creces el peso que éste tiene en el A.N.I. (33,3%).

**Tabla 6.2.** Tasa de edad UPO (A.A.)

EDAD				TOTAL
18-20	21-23	24-25	>=26	
35,7 %	16,66 %	14,28 %	33,33 %	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Contraste de hipótesis:

**H1.** El abandono académico universitario es más elevado entre el alumnado de mayor edad.

**H0.** El abandono académico universitario no es más elevado entre el alumnado de mayor edad.



**Tabla 6.3.** Contraste de hipótesis: edad

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	EdadANI	1,6800	100	,97318	,09732
	EdadAA	2,4200	100	1,27271	,12727

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	EdadANI y EdadAA	100	,795	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Inferior			
Par 1	EdadANI - EdadAA	-,74000	,77355	,07736	-,89349

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>						
		Diferencias relacionadas		t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia				
		Superior				
Par 1	EdadANI - EdadAA			-9,566	99	,000

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **el abandono académico es más elevado entre el alumnado de mayor edad.**

## b) Sexo

Los datos recogidos en la tabla 6.4 indican que en el conjunto del A.N.I., de los tres grados analizados en la UPO -Trabajo Social, Sociología y Educación Social-, el porcentaje de mujeres que acceden a estos grados (83,84%) es superior al de los hombres (16,15%).

**Tabla 6.4.** Tasa sexo (A.N.I.)

UPO			
Grado EDUCACIÓN SOCIAL	GRADO TRABAJO SOCIAL	GRADO SOCIOLOGÍA	Porcentaje del Total
H 12% M 88%	H 12,85% M 87,15%	H 50% M 50%	<b>16,15% Hombre</b> <b>83,84% Mujer</b>
TOTAL 100%	TOTAL 100%	TOTAL 100%	TOTAL 100%

Fuente: Área de Planificación, Análisis y Calidad (curso 2010/2011)

Al observar los datos del A.A. (tabla 6.5.) un 27,90% son hombres frente al 16,15% del peso que tienen en el alumnado de nuevo ingreso. Por tanto, sí hay grandes diferencias de sexo respecto al abandono pues la distribución del porcentaje de varones que abandona casi se duplica. En el caso del género femenino las diferencias no son tan marcadas.

**Tabla 6.5.** Tasa sexo de la UPO (A.A.)

SEXO	PORCENTAJE
Hombre	27,90 %
Mujer	72,10 %
Total	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Contraste de hipótesis:

**H2.** Entre el alumnado varón existe mayor abandono académico universitario.

**Ho.** Entre el alumnado varón no existe mayor abandono académico universitario.

**Tabla 6.6.** Contrate de hipótesis: sexo

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	SexoANI	1,8400	100	,36845	,03685
	SexoAA	1,7200	100	,45126	,04513

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	SexoANI y SexoAA	100	,700	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia
					Inferior
Par 1	SexoANI - SexoAA	,12000	,32660	,03266	,05520

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	SexoANI - SexoAA	,18480	3,674	99	,000

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **entre el alumnado varón existe mayor abandono académico universitario.**

### c) Responsabilidad familiar

Con respecto a la responsabilidad familiar (tabla 6.7), el A.N.I. de la UPO arroja un valor del 18,10%, con una cifra un poco más alta en el alumnado del Grado de Educación Social (23,7%) que, como ya se ha señalado, es el Grado que cuenta con el alumnado de mayor edad. Exceptuando ese caso, en el capítulo anterior se ha observado que esos valores son similares a los de la UGR, mientras que la UCM presenta una proporción global más alta de alumnado con responsabilidad familiar.

Del alumnado que abandona (tabla 6.8) un 86% no tiene hijos frente al 14% restante comprendido por aquel alumnado que posee uno o más hijos.

**Tabla 6.7.** Tasa de alumnado por grado con responsabilidad familiar (A.N.I.)

GRADOS	RESPONSABILIDAD FAMILIAR	
	SÍ	NO
EDUCACIÓN SOCIAL	23,7%	76,3%
TRABAJO SOCIAL	17,1%	82,9%
SOCIOLOGÍA	16,1%	83,9%
<b>Total Media</b>	<b>18,1%</b>	<b>81,9%</b>

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

**Tabla 6.8.** Tasa de alumnado con responsabilidad familiar de la UPO (A.A.)

HIJOS		PORCENTAJE
Sí	1	9,3 %
	2 o más	4,7 %
No	0	86 %
Total		100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Contraste de hipótesis:

**H3.** Existe un mayor índice de abandono académico universitario entre el alumnado que tiene mayores responsabilidades familiares.

**Ho.** No Existe un mayor índice de abandono académico universitario entre el alumnado que tiene mayores responsabilidades familiares.

**Tabla 6.9.** Contraste de hipótesis: responsabilidad familiar

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	ResponsabilidadfamiliarANI	1,8200	100	,38612	,03861
	ResponsabilidadfamiliarAA	1,8600	100	,34874	,03487

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	ResponsabilidadfamiliarANI y ResponsabilidadfamiliarAA	100	,861	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	ResponsabilidadfamiliarANI - ResponsabilidadfamiliarAA	-,04000	,19695	,01969	- ,07908

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	ResponsabilidadfamiliarANI - ResponsabilidadfamiliarAA	-,00092	-2,031	99	,045

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contrato de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,045) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **existe un mayor índice de abandono académico universitario entre el alumnado que tiene mayores responsabilidades familiares.**

#### d) Simultanear estudios y trabajo

El estudio de Soler Julve et al. (2009) destaca que los objetivos principales por los que los estudiantes compatibilizan estudios con trabajo, son la búsqueda de autonomía y la posibilidad de cubrir los gastos personales. Para poder desarrollar con éxito los requerimientos de las distintas asignaturas y mantener el empleo, el alumnado necesita algún tipo de apoyo y orientación. Pérez Cusó (2013) cita recientemente que, según diferentes estudios, la organización y estructura de la Universidad no siempre hace sencilla esta labor de compatibilizar estudios y trabajo.

La situación laboral activa del A.N.I. (tabla 6.10.) de la UPO (25,8%) se sitúa entre la de la UCM (32,1%) y la de la UGR (18,1%) descrito en el capítulo anterior. En la UPO es superior en el Grado de Educación Social (47,5%) resultados que son coherentes con las características que se vienen apuntando en los apartados anteriores.

**Tabla 6.10.** Tasa de alumnado que sí simultanea estudios por Grado (A.N.I.)

GRADOS	SIMULTANEA ESTUDIOS CON TRABAJO	
	SI	NO
EDUCACIÓN SOCIAL	47,5%	52,5%
TRABAJO SOCIAL	19,7%	80,3%
SOCIOLOGÍA	25,8%	74,2%
Total Media	<b>25,8%</b>	74,2%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En el A.A. (ver tabla 6.11), se trata de un 41,90% el que sí simultanea estudios y trabajo frente al 58,10% del alumnado que no lo hace. Esto indica que quienes simultanean estudios y trabajo aumentan claramente su presencia en el alumnado que abandona (41,9% en el alumnado que abandona frente al 25% de alumnado de nuevo ingreso).

**Tabla 6.11.** Tasa de situación laboral del alumnado que abandona UPO (A.A.)

SIMULTANEA ESTUDIOS CON TRABAJO	PORCENTAJE
SI	41,90 %
NO	58,10 %
TOTAL	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Esta cuestión se confirma en las entrevistas realizadas al alumnado que ha abandonado: “Soy animadora sociocultural, y trabajo en servicios sociales (M2)” y “Trabajo como limpiadora en la Diputación de Sevilla (M3)”

El alumnado que simultanea trabajo y estudio identifica como una de las causas del abandono la dificultad de compatibilizar los horarios de trabajo y la presencia en la Universidad, como se refleja en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas: “(...) si pido un cambio de clase, porque no puedo asistir a clase por la mañana [...] (M2).” y “(...) los horarios me eran incompatibles con mi trabajo, y opté por matricularme en la UNED (M3).”

Estuve mirando los horarios y vi que eran lunes y martes de mañana, miércoles y jueves de tarde, viernes parece que estaba libre...que no entiendo muy bien para lo que era... luego me metí en la, en el documento... es que no sé cómo se llama. En las normativas de la Universidad o algo de eso y ponía también que el 60% era en la nota de exámenes y el otro 40% se conseguía o bien por la asistencia, o bien por visitas a seminarios, conferencias... y, entonces, yo no disponía de tanto tiempo y, entonces, yo no me podía arriesgar a presentarme a unos exámenes solamente con el 60% de la nota... había que asistir. Por eso fue más que “na” de optar por cambiar de Universidad para que fuera más flexible. Yo vi que era imposible por los horario, porque yo tengo semanas enteras de mañana, semanas enteras de tarde... y, entonces, yo no puedo estar constantemente cambiando turnos un lunes por la mañana, un martes trabajo de tarde...sabes, que no podía estar cambiando un día sí, un día no... cambiando los turnos para poder acudir a clase (M3).

La segunda causa que identifican es el sistema de evaluación de algunas de las asignaturas donde el trabajo en grupo para realizar las tareas es fundamental, y esto se convierte en una dificultad más a tener en cuenta. Una de las alumnas entrevistadas del grado de Trabajo Social que abandonó así lo expuso:

Yo no te lo puedo recordar bien, pero, yo sé que algo que les pedí a todos los profesores era hacer los ejercicios sola, porque no podía quedar con mis compañeras, y, a parte, me daba apuro de presentar trabajo con mis compañeras, ya que ellas le van a dedicar más tiempo que yo. Era una de las cosas que les pedía, y hubo profesores que no lo entendían, ¡qué no!, ¡qué no!, me decían que los trabajos había que hacerlos en grupo (M2).

Contraste de hipótesis:

**H4.** El abandono académico universitario se acentúa entre el alumnado que simultanea estudios con trabajo.

**H0.** El abandono académico universitario no se acentúa entre el alumnado que simultanea estudios con trabajo.

**Tabla 6.12. Contraste de hipótesis: simultanear estudios con trabajo**

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	SimultanearANI	1,7400	100	,44084	,04408
	SimultanearAA	1,5800	100	,49604	,04960

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	SimultanearANI y SimultanearAA	100	,697	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	SimultanearANI - SimultanearAA	,16000	,36845	,03685	,08689

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	SimultanearANI - SimultanearAA	,23311	4,342	99	,000

Fuente: Elaboración propia



A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **el abandono académico universitario se acentúa entre el alumnado que simultanea estudios con trabajo.**

### e) Beca

Según los informes del Área de Planificación, Análisis y Calidad de la Universidad Pablo de Olavide el 69,49% del A.N.I. del Grado de Trabajo Social tiene beca. En el alumnado del Grado de Educación Social el porcentaje es del 73,47% y en el Grado de Sociología del 65,38%. La media de estos porcentajes da como resultado un 69,44% de alumnado con beca por lo que un 30,56% no tiene beca.

**Tabla 6.13.** Tasa de alumnado con beca (A.N.I.)

BECA	PORCENTAJE
SÍ	69,44%
NO	30,56%
Total	100%

**Fuente:** Adaptado Encuestas perfil A.N.I. curso 2010/11. Área de Planificación, Análisis y Calidad de la Universidad Pablo de Olavide

Al observar el conjunto de los grados de la UPO de A.A. (tabla 6.14.) existe un 67,40% de alumnado que no dispone de beca para estudiar frente al 32,6% de alumnado con beca. Estos resultados vienen a señalar que el alumno que no dispone de beca duplica su peso en el alumnado que abandona 67,40% frente al 30,56% de alumnado de nuevo ingreso)

**Tabla 6.14.** Tasa de alumnado becado UPO (A.A.)

BECA	PORCENTAJE
Sí	32,60 %
No	67,40 %
Total	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Contraste de Hipótesis:

**H5.** Entre el alumnado sin beca existe un mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado sin beca no existe un mayor índice de abandono.

**Tabla 6.15.** Contraste de Hipótesis: beca

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	BecaANI	1,3100	100	,46482	,04648
	BecaAA	1,6700	100	,47258	,04726

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	BecaANI y BecaAA	100	,470	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
					Inferior
Par 1	BecaANI - BecaAA	-,36000	,48242	,04824	-,45572

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	BecaANI - BecaAA	-,26428	-7,462	99	,000

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **entre el alumnado sin beca existe un mayor índice de abandono.**

## f) Situación de convivencia

Según los informes del Área de Planificación, Análisis y Calidad de la Universidad Pablo de Olavide sobre el A.N.I., la media de alumnado que convive con sus padres es del 50%, mientras que el 50% restante se compone por el 30,38% del alumnado que comparte piso, 9,2% que vive en el domicilio propio, 6,65% en Colegio mayor y 3,07% en casa de otros familiares.

**Tabla 6.16.** Tasa de situación de convivencia del alumnado (A.N.I.)

Tipo de Residencia		Grado de Sociología	Grado de Educación Social	Grado de Trabajo Social	Porcentaje
Otros	Colegio mayor o residencia	7,69%	6,00%	6,15%	6,65%
	De otros familiares	3,85%	2,00%	3,35%	3,07%
	Hostal /Pensión/Casa particular	3,85%	2,00%	No existe el dato	0,76%
	Piso Compartido	15,38%	46,00%	28,49%	30,38%
	Propio	19,23%	12,00%	6,15%	9,23%
<b>Paterno</b>	Paterno	50,00%	32,00%	55,87%	50%

Fuente: Adaptado Encuestas perfil A.N.I. curso 2010/11. Área de Planificación, Análisis y Calidad de la Universidad Pablo de Olavide

En el A.A., el 51,20% convive con sus padres y el 49,8% restante se distribuye entre un 18,6% comparte piso, un 23,30% convive en pareja y un 7% solo.

**Tabla 6.17.** Tasa de situación de convivencia del alumnado UPO (A.A.)

SITUACIÓN DE CONVIVENCIA	PORCENTAJE
Padres	51,20 %
Solo	7 %
Compañeros de piso	18,60%
Pareja	23,30%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Contraste de hipótesis:

**H<sub>6</sub>.** El abandono académico universitario se incrementa entre el alumnado que convive con sus padres.

**H<sub>0</sub>.** El abandono académico universitario no se incrementa entre el alumnado que convive con sus padres.

**Tabla 6.18.** Contraste de hipótesis: situación de convivencia

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	ConvivenciaANI	1,5000	100	,50252	,05025
	ConvivenciaAA	1,4900	100	,50242	,05024

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	ConvivenciaANI y ConvivenciaAA	100	,980	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	ConvivenciaANI - ConvivenciaAA	,01000	,10000	,01000	-,00984

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	ConvivenciaANI - ConvivenciaAA	,02984	1,000	99	,320

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,320) es superior a 0,05, por lo que hay evidencias para aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación

del 5%; es decir, **la convivencia con los padres del alumnado no incrementa el abandono.**

### g) Situación laboral de los padres<sup>1</sup>

La situación laboral del A.A. (tabla 6.19), no se puede comparar con la del A.N.I., pero sí se puede describir como es. En un 37,20%, padre y madre trabajan. En un 39,50% de los casos sólo trabaja uno de ellos, y en un 18,60% están desempleados o no tienen padres (4,60%).

**Tabla 6.19.** Tasa de padres en desempleo de la UPO (A.A.)

TRABAJABAN SUS PADRES	PORCENTAJE
Los dos	37,20 %
Uno de ellos	39,50 %
Ninguno (desempleado)	18,60 %
No tengo padres	4,60 %
Total	100 %

**Fuente:** Encuesta A.A. (2012)

Estos datos indican que el alumnado que abandona, mayoritariamente, vive en un hogar en donde hay alguien desempleado. Posiblemente no sólo porque hay menos ingresos en el domicilio, sino porque puede colaborar en la economía familiar. Esto nos lleva a los datos anteriores (tabla 6.10) donde hay un alto índice de alumnado que abandona y simultanea estudios con trabajo. Estas circunstancias familiares, no solventes, son casusas que favorecen el abandono universitario. Para Tedesco (1987, p. 6), “los jóvenes de los sectores socioeconómicos más altos tienen una mayor presencia entre los estudiantes de la educación superior y sobre todo entre sus graduados”. Evidentemente, los estudios superiores exigen unos costos económicos que no todas las familias pueden afrontar, máxime, cuando se da una situación de desempleo o desventaja económica. Estos datos apoyarían lo expuesto anteriormente: existe un mayor número de abandono al no serle concedida al alumnado una beca de estudios (tabla 6.14).

### h) Alumnado con padres titulados<sup>2</sup>

Continuando con el A.A. (como se ve en la tabla 6.20) en un 53,50% de los casos los padres no tiene estudios universitarios, siendo de un 20,90% el porcentaje de estudiantes que abandonan cuyos padres tienen titulación universitaria. Este dato muestra que existe un mayor porcentaje de abandono en el alumnado cuyos padres no tiene titulación universitaria.

<sup>1</sup> Estos datos no se pueden comparar con el alumnado de nuevo ingreso al desconocer este dato.

<sup>2</sup> Estos datos no se pueden comparar con el alumnado de nuevo ingreso al desconocer este dato.

**Tabla 6.20.** Tasa de padres con estudios universitarios de la UPO (A.A.)

PADRES CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	PORCENTAJE
Los dos	20,90 %
Uno solo	25,60 %
Ninguno	<b>53,50 %</b>
Total	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Estos datos están en la línea de lo expresado por Fernández Enguita (2010:79), “el nivel de estudios de los padres se ha considerado un predictor fiable del fracaso escolar de los hijos”. Así como lo expresado por Sandobal (2010, p. 312), “el clima educativo familiar referido a la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos, está en relación directa con el rendimiento escolar”.

Y hace plantear dos hipótesis:

a) la influencia que puede ejercer el nivel sociocultural familiar en el desarrollo de aptitudes y motivación en la persistencia en los estudios universitarios. Hipótesis que en este estudio no se puede corroborar, pero se sustenta en las aportaciones encontradas en las entrevistas realizadas a alumnado que ha abandonado, como la siguiente alumna que abandonó Sociología para cambiar de titulación: “(...) mis dos hermanos, mi padre y yo, que somos los que hemos estudiado en la Universidad, intentamos escoger una carrera que me abriese las puertas a la Universidad (M1).”

En el caso de una alumna de Trabajo Social que abandonó la titulación, sus padres no tenían estudios universitarios como ella afirma: “(...) ninguno tiene titulación universitaria (M2).”

Para los partidarios de ésta perspectiva, el nivel intelectual de los padres y el status social repercute en el abandono de los estudios universitarios. A ello se suma la percepción que este pueda obtener sobre la inversión de su tiempo, de tal manera que la elección de abandono por parte del estudiante se convierte en una alternativa en la que invertir su tiempo puede producirle en un futuro beneficios mayores respecto a los costos que le supone su permanencia en la Universidad. Este planteamiento se basa en la *Teoría del Capital Humano* desarrollada principalmente por Gary, Stanley y Becker (1964) en el libro *Capital Humano*.

De este modo, se plantea la relación que podría existir entre nivel sociocultural familiar, y la baja motivación o persistencia en la continuidad de los estudios universitarios.

b) la influencia que puede ejercer el nivel sociocultural de los padres y los niveles de desempleo de los mismos con la no continuidad de los estudios universitarios. Pues como se puede observar del 18,60% de padres (de alumnado que ha abandonado), que están desempleados (tabla 6.19) un 53,50% no tiene estudios universitarios, frente a un 26,60%, en el que al menos uno de ellos sí los tiene. Los datos muestran cómo la titulación universitaria de los padres puede influir en el desempleo y, por lo tanto, en niveles socioeconómicos poco ventajosos para el alumnado, además de un nivel sociocultural familiar más bajo. Del 18,60% de padres que están desempleados, un 87,50% no tiene

estudios universitarios, mientras que se trata de un 12,50%, el alumnado que abandona y al menos uno de ellos sí los tiene (tabla 6.21)

**Tabla 6.21.** Tasa de titulación de padres desempleados UPO (A.A.)

TRABAJABAN SUS PADRES	PORCENTAJE
Los dos	87,50%
Uno de ellos	12,50%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

En esta línea, Di Gresia y Porto (2004) afirman cómo en sectores socioeconómicos bajos, las familias que no pudiendo brindar al alumno en ocasiones el apoyo económico necesario para la carrera, incitan en ocasiones la necesidad en este de encontrar un empleo a temprana edad, y ayudar al sostenimiento de la familia, abandonando los estudios. Esto provoca una “capa social de frustrados profesionales”, “sentimientos de fracasados”, “desertores” y “empleados de baja remuneración”.

## Síntesis explicativa

Atendiendo a los valores mayoritarios obtenidos durante el proceso de investigación llevado a cabo para averiguar el perfil del alumnado que abandona el primer curso de grado universitario, primer objetivo de esta investigación, los datos obtenidos nos llevan a establecer las siguientes características de perfil del alumnado que abandona, y podrían ser predictores de abandono en otros grados:

**Tabla 6.22.** Síntesis explicativa de las características de perfil del alumnado que abandona (A.A.)

- **Edad:** Según es mayor la edad del alumnado de 1º, aumenta el abandono, pasando de un 41,40% en el alumnado de nuevo ingreso al 64,30% en el alumnado que abandona.
- **Sexo:** En datos del alumnado que abandona un 27,90% son hombres frente al 16,15% del peso que tienen el alumnado de nuevo ingreso
- **Responsabilidad familiar:** el abandono académico es mayor ante las responsabilidades familiares.
- **Simultanear estudios y trabajo:** Quienes simultanean estudios y trabajo aumentan claramente su presencia en el alumnado que abandona (25,8% frente a 41,9%).
- **Becas:** El alumno que no dispone de beca duplica su peso en el alumnado que abandona 67,40% frente al 30,56% de alumnado de nuevo ingreso.
- **Situación de convivencia:** la situación de convivencia no ejerce influencia sobre el abandono.
- **Situación laboral de los padres:** En el alumnado que abandona, mayoritariamente, uno sus progenitores está desempleado (sólo el 18,60% están trabajando).
- **Padres titulados:** en el alumnado que abandona Existe un mayor porcentaje de padres que no tienen titulación universitaria.

Fuente: Elaboración propia

De los datos obtenidos se puede destacar que según avanza la edad aumenta el abandono, diferencias de sexo respecto al abandono al encontrar un porcentaje más alto de abandono en el sexo masculino. Además, en el alumnado que abandona es frecuente encontrar situaciones en las que se ven obligados a simultanear estudios con trabajo y cierta propensión a abandonar cuando no se dispone de beca.

Se cierra, así, este apartado afirmando la ayuda preventiva que puede suponer para las universidades el hecho de conocer las características sociodemográficas del alumnado que abandona.

## 2. Dimensiones de Orientación previa antes de comenzar la Universidad

Una vez realizada una aproximación del perfil del alumnado que accede y abandona la Universidad después del primer curso de grado, se ha procedido a indagar cuál es su percepción sobre la orientación previa recibida antes de comenzar sus estudios universitarios. Pues como aparece reflejado en el marco teórico de esta investigación, según Di Nuovo (2012), la carencia de orientación en la entrada o previa es una variable discriminatoria entre aquellos estudiantes con éxito académico y aquellos que no lo tienen.

### 2.1. Orientación previa en Secundaria y en Ciclos Formativos

#### a) Acceso al Grado (modalidad)

Como ya se cita en la literatura existente del marco teórico, la diversidad de los perfiles de estudiantes que conviven y frecuentan las aulas universitarias se ha convertido en un motivo más que justificado para poner de relieve la importancia de la orientación y la tutoría en este contexto. Se considera que cada una de las vías de acceso va a despertar necesidades y particularidades concreta en el alumnado. Por ejemplo, existen diferencias entre el alumnado que accede desde la prueba de mayores de 25 y el alumnado que accede desde un Ciclo Formativo de la misma rama o familia cuyas materias le pueden ser ya conocidas.

En la tabla 6.17, se reflejaba que el A.N.I. del Grado de Sociología y del Grado de Trabajo Social accede principalmente desde 2º curso de Bachillerato, y el alumnado del Grado de Educación Social desde Ciclos Formativos en las tres universidades. Mientras que el acceso a través de otras modalidades es muy minoritario.

Centrando el análisis en la UPO (tabla 6.23), se puede observar un mayor peso en la muestra del A.N.I. procedente de Bachillerato (53,3%), mientras que el procedente de algún Ciclo Formativo es de un 26,3%. Sin embargo, en el Grado de Educación Social un 47,5% accede a través de Ciclos formativos.



Al comparar estos datos con el alumnado que abandona (tabla 6.24) se observa que aunque por el peso en el conjunto de la muestra el alumnado que accede desde Bachillerato es mayor, el porcentaje en el alumnado que abandona también es mayor. Pero en datos absolutos se observa con claridad que en la muestra de alumnado que abandona tiene mayor peso el que ha accedido a través de otro título 18,60% frente a 4,30%.

**Tabla 6.23.** Tasa de modalidad de acceso (A.N.I.)

GRADOS UPO	CURSO ANTERIOR A LA UNIVERSIDAD				Total
	2º DE BACHILLER	1º CURSO DE OTRO GRADO	CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR	OTROS	
EDUCACIÓN SOCIAL	35,0%	,0%	<b>47,5%</b>	17,5%	100%
TRABAJO SOCIAL	<b>55,3%</b>	5,0%	25,5%	14,2%	100%
SOCIOLOGÍA	<b>73,3%</b>	6,7%	3,3%	16,7%	100%
Total	54,0%	4,3%	26,5%	15,2%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

**Tabla 6.24.** Tasa de modalidad de acceso UPO (A.A.)

ACCESO A LA UNIVERSIDAD	PORCENTAJE
<b>2º Bachiller</b>	41,90%
<b>Otro título</b>	18,60%
<b>Ciclo Formativo</b>	27,90%
<b>Acceso a mayores</b>	11,60%
<b>Total</b>	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Contraste de Hipótesis:

**H7.** Entre el alumnado que no procede de bachillerato existe mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado no procede de bachillerato existe mayor índice de abandono.

**Tabla 6.25.** Contraste de hipótesis: acceso

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Acceso ANI	2,0300	100	1,19304	,11930
	Acceso AA	2,1000	100	1,08711	,10871

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	AccesoANI & AccesoAA	100	,940	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia
					Inferior
Par 1	AccesoANI - AccesoAA	-,07000	,40837	,04084	-,15103

<b>Paired Samples Test</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Pair 1	Acceso ANI – Acceso AA	,01103	-1,714	99	,090

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,090) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **entre quienes no proceden de bachillerato existe mayor índice de abandono.**

## b) Modalidad de Bachillerato

(Solo se hace referencia a los % de 2º de Bachillerato)

En relación a la modalidad de Bachillerato por la que accede el A.N.I. a estas titulaciones, se observa (ver tabla 6.14) que el alumnado accede, principalmente, desde Bachillerato de Ciencias Sociales y con mayor peso en el Grado de Sociología de la UPO (68,0%) y de la UCM (75,3%) como se ha señalado en el capítulo anterior.

En el caso concreto de la UPO el A.N.I. que accede desde Bachillerato de Ciencias Sociales supone un 62,6% y un 37,4% el alumnado que accede desde otros tipos de Bachillerato (tabla 6.26). Al comparar estos resultados con los del A.A., se observa como tiene un menor peso el alumnado que accedió desde otra modalidad de Bachillerato distinta a la de Ciencias Sociales 33,4% frente al del A.N.I. 37,4% (ver tabla 6.27). Por tanto, esto coincidiría con el estudio realizado por Rodrigo et al. (2012) en el que analiza la capacidad predictora sobre el abandono y las variables educativas (modalidad de Bachillerato, preferencia, nota de acceso) de los estudiantes de psicología de la Universidad de Valencia. Este autor obtiene como resultado que en la predicción del abandono un efecto moderador es la modalidad de Bachillerato cursada, tanto sobre la nota de acceso, como sobre el orden de preferencia manifestado en la preinscripción a la Universidad. Por lo que se considera imprescindible una buena orientación, formación y base en Bachillerato para estudiar la carrera, y los itinerarios compatibles con su Bachillerato.

**Tabla 6.26.** Tasa de acceso a la Universidad desde Bachillerato de Ciencias Sociales (A.N.I.)

GRADOS	BACHILLERATO DE CCSS		
	SI	NO	Total
EDUCACIÓN SOCIAL	63,2%	36,8%	100%
TRABAJO SOCIAL	61,2%	38,8%	
SOCIOLOGÍA	68,0%	32%	
Total	62,6%	37,4%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

**Tabla 6.27.** Tasa de acceso a la Universidad por Bachillerato Ciencias Sociales UPO (A.A.)

UPO	BACHILLERATO DE CIENCIAS SOCIALES
SI	66,70%
NO	<b>33,4%</b>
TOTAL	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Contraste de hipótesis:

**H8.** Entre el alumnado que no procede de bachillerato de ciencias sociales no existe mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado que no procede de bachillerato de ciencias sociales existe mayor índice de abandono.

**Tabla 6.28.** Contraste de hipótesis: Bachillerato de Ciencias Sociales

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	BCCSSANI	1,3700	100	,48524	,04852
	BCCSSAA	1,3300	100	,47258	,04726

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	BCCSSANI y BCCSSAA	100	,916	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	BCCSSANI - BCCSSAA	,04000	,19695	,01969	,00092

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	BCCSSANI - BCCSSAA	,07908	2,031	99	,045

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,045) es inferior a 0,05, por lo que hay

evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **entre quienes no proceden de bachillerato de ciencias sociales no existe mayor índice de abandono.**

### c) ¿Recibió orientación?<sup>3</sup>

Aunque estos datos no se pueden comparar con los del A.N.I. por no disponer de ellos, los datos obtenidos del A.A. reflejan que un 41,90% no ha recibido orientación previa. El 58,10% del alumnado ha recibido orientación previa para la elección de sus estudios universitarios. En este porcentaje queda incluido aquel alumnado procedente del acceso a mayores a la Universidad y aquel alumnado procedente de Ciclos Formativos y otra titulación.

**Tabla 6.29.** Tasa de alumnado que recibió orientación UPO (A.A.)

ALUMNADO QUE RECIBIÓ ORIENTACIÓN	PORCENTAJE
SI	58,10%
NO	41,90%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

### d) Satisfacción con la orientación previa recibida

El A.N.I. en su conjunto respecto a la orientación previa recibida manifiesta una satisfacción de “suficiente” (valor máximo 45,1% en la UPO, tabla 6.30) para el Grado elegido. En el conjunto de los grados de la UPO, un 45,1% opina que la orientación previa fue “suficiente”, llama la atención que el alumnado del Grado de Sociología de la UPO muestra una satisfacción con la orientación previa recibida “insuficiente” (34,5%).

En el A.A. de la UPO que había recibido orientación previa 58,10% (ver tabla 6.29 alumnado que abandona) un 28% opina que fue “ninguna o poca”, mientras que un 72% opina que fue entre excelente y buena (tabla 6.31).

<sup>3</sup> Estos datos no se pueden comparar con el alumnado de nuevo ingreso al desconocer este dato.

**Tabla 6.30.** Tasa de orientación previa al grado (A.N.I.)

GRADOS UPO	¿FUE ORIENTADO CORRECTAMENTE PARA LA TITULACIÓN QUE CURSA?				Total
	NINGUNA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	5,3%	28,9%	<b>47,4%</b>	18,4%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	7,3%	21,9%	<b>47,4%</b>	23,4%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	24,1%	<b>34,5%</b>	31,0%	10,3%	<b>100%</b>
Total	9,3%	25,0%	45,1%	20,6%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

**Tabla 6.31.** Tasa de satisfacción con la orientación previa recibida UPO (A.A.)

SATISFACCIÓN DE ORIENTACIÓN PREVIA RECIBIDA	PORCENTAJE
Nada	8 %
Poca	20 %
Buena	20 %
Bastante buena	28 %
Excelente	24 %
Total	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Contraste de hipótesis:

**H9.** Entre el alumnado cuya satisfacción con la orientación previa recibida antes de comenzar el título es negativa existe mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado cuya satisfacción con la orientación previa recibida antes de comenzar el título es negativa no existe mayor índice de abandono.

**Tabla 6.32.** Contraste de hipótesis: satisfacción con la orientación previa

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	SatisfacciónOrientANI	2,7800	100	,89420	,08942
	Satisfacc.Orient.AA	2,8800	100	,87939	,08794

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	SatisfacciónOrientANI y Satisfacc.Orient.AA	100	,942	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	SatisfacciónOrientANI - Satisfacc.Orient.AA	-,10000	,30151	,03015	Inferior -,15983

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	SatisfacciónOrientANI - Satisfacc.Orient.AA	-,04017	-3,317	99	,001

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,001) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **entre quienes la satisfacción con la orientación previa recibida antes de comenzar el título es negativa existe mayor índice de abandono.**

### e) Fuentes orientadoras: Figuras de referencia para solicitar información<sup>4</sup>

Ante las dudas y las inquietudes propias que emergen en momentos de cambios y decisiones como es la elección del Grado, el alumnado tiene en torno a él una serie de personas de referente a quien plantear sus dudas.

- Alumnado que abandona de Bachillerato y sí recibió orientación previa (58,10%, ver tabla 6.29).

Cómo se ve en la tabla 6.33, este sector de la muestra recibe orientación principalmente del orientador del centro (55,60%) y sólo un 5,60% del alumnado encontró orientación en profesores universitarios o jornadas universitarias (Puertas Abierta, o Jornadas de Bienvenida). Por tanto, parece que la orientación en Bachillerato, que debe ser impartida por estos profesionales de la orientación como su propio nombre indica, orientadores, no es recibida por un 44,4% del alumnado que dice no recibir orientación a través del orientador, encontrándola a través de otras vías que no son excluyentes, pero el orientador sí debe estar presente en todo momento, siendo el eje principal del proceso de orientación.

- Alumnado que abandona y accede desde Ciclos Formativos.

En este alumnado la orientación procede del tutor 58,30%, y del profesor 25%. Estos datos ponen de manifiesto el poco peso aparente del Módulo de Formación y Orientación Laboral (F.O.L) en el alumnado que pertenece a Ciclos Formativo.

---

<sup>4</sup> Estos datos no se pueden comparar con el alumnado de nuevo ingreso al desconocer este dato.



**Tabla 6.33.** Tasa de: ¿por parte de quien recibió orientación en Bachillerato y C. Formativos? UPO (A.A.)

QUIEN LE ORIENTÓ	BACHILLERATO	CICLOS FORMATIVOS
Orientador	<b>55,60%</b>	
Otros	22,20%	16,70%
Tutor	11,10%	<b>58,30%</b>
Profesores de la Universidad	5,60%	
Asistí a las jornadas de la Universidad	5,60%	
Profesor	--	25%
Total	100%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como se aprecia, tanto orientadores como los profesionales de FOL deberían tener mayor peso en la orientación. El hecho de que tanto un 22,20% de alumnado en Bachillerato y un 16,70% en Ciclos Formativos acuda a otras vías como amigos y recursos de internet, hace plantear una variante de la tutoría entre iguales universitaria. Consistiría en vincular a los estudiantes de prácticas de cursos superiores (mentores) a Centros de secundaria y Ciclos Formativos bajo el amparo del PAT universitario y la supervisión del orientador del centro apoyándose, siempre, en los recursos electrónicos.

La necesidad de mayor peso de la figura de orientador, queda también reflejada en las demandas del A.N.I. y del A.A. con respecto a la orientación previa que le hubiera gustado recibir, y que se expone en el siguiente apartado.

## f) Demandas en la orientación previa

Tanto en la Universidad como en los niveles educativo precedentes existen servicios de orientación, asesoramiento e información al alumnado como se cita en el marco teórico de esta tesis. Centrando la tención en la orientación pre-universitaria con el objetivo de dar respuesta a las demandas y necesidades que plantea el alumnado, se exponen las opiniones dadas por el alumnado de primer curso de grado.

Como se observa, las mayores deficiencias encontradas sobre la orientación previa recibida en cada uno de los grados según el alumnado de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) fueron las siguientes:

- Grado de Educación Social: Falta de información sobre los posibles grados a estudiar (23,52%).
- Grado de Trabajo Social: Falta de información sobre los posibles grados a estudiar (21,05%).
- Grado de Sociología: Falta de información sobre los posibles grados a estudiar (14,28%) y falta de información sobre las salidas profesionales (14,28%)

En el conjunto de los datos, el valor más alto sobre las demandas del alumnado en la UPO concierne al ámbito vocacional profesional y en concreto a la información relativa a “información sobre los posibles grados a estudiar” (58,85%) y la “información sobre los contenidos de los grados” (29,42%).

Estas demandas reflejan la necesidad de una mayor colaboración con las universidades a través de acciones conjuntas. La enseñanza requiere para Leaman (2012, p.11) “habilidades organizativas” y es evidente que la planificación y la organización permiten la mejora de los resultados. Por tanto, la orientación como parte de la enseñanza, a la vista de los datos, requiere mayor organización en sus actividades. Además, es importante señalar que estas destrezas organizativas no sólo dependen del docente en particular, sino de las instituciones: Universidad y Enseñanza Secundaria.

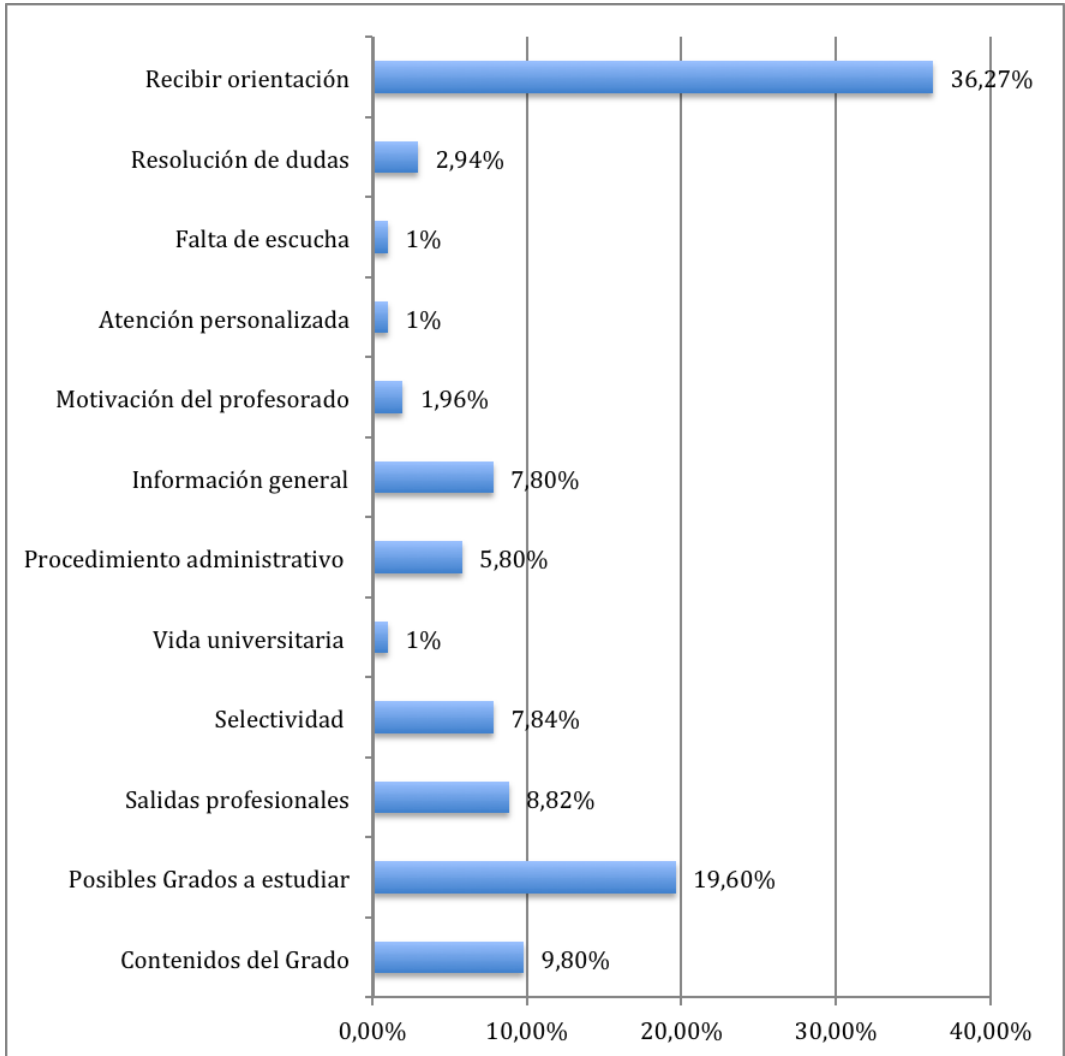
Los resultados también confirman que, bajo estructuras como son los Departamentos de Orientación, el modo de cubrir las necesidades del alumnado debe replantearse. Esta necesidad se apoya en los datos obtenidos sobre la figura del orientador y sus competencias. En esta ocasión un 35,29% del alumnado del Grado de Educación Social de la UPO según los datos hallados manifestó no haber recibido orientación. Esta afirmación asciende en el Grado de Sociología al 57,14%. En la Universidad de Granada se trata de un 21,05% de alumnado del Grado de Educación Social el que manifestó no haber recibido orientación. De ahí la importancia de la opinión del alumnado, pues a veces puede resultar difícil que los docentes logren hacerse una idea precisa acerca de su propio ejercicio como tutores y orientadores.

**Tabla 6.34.** Tasas de deficiencia en la orientación previa UCM, UPO, UGR (A.N.I.)

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	UPO		
		E.S %	T.S %	SLG %
<b>Orientación Académica</b>	Falta de información sobre el contenido del Grado elegido.	11,76	10,52	7,14
<b>Orientación Vocacional-Profesional</b>	Falta de información sobre las posibles Grados a estudiar.	23,52	21,05	14,28
	Falta de información sobre salidas profesionales.		8,77	14,28
	Falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad, (PAU), notas de corte, proceso de Bolonia.	11,76	10,52	
<b>Orientación Personal-Social</b>	Falta de Información sobre instalaciones Universitarias y visitas a centros.			
	Falta de información sobre la vida universitaria.	5,88		
<b>Orientación burocrática</b>	Falta de información sobre el procedimiento administrativo.	5,88	8,77	
<b>Información General</b>	Falta de Información General.		14,03	

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En el conjunto de los grados de la UPO (tabla 6.34) se observa que el alumnado, además de manifestar el deseo de recibir orientación (casi un 40%) expone como demandas una mayor información sobre los posibles Grados a estudiar (19,60%) e información sobre los contenidos del Grado (9,80%).

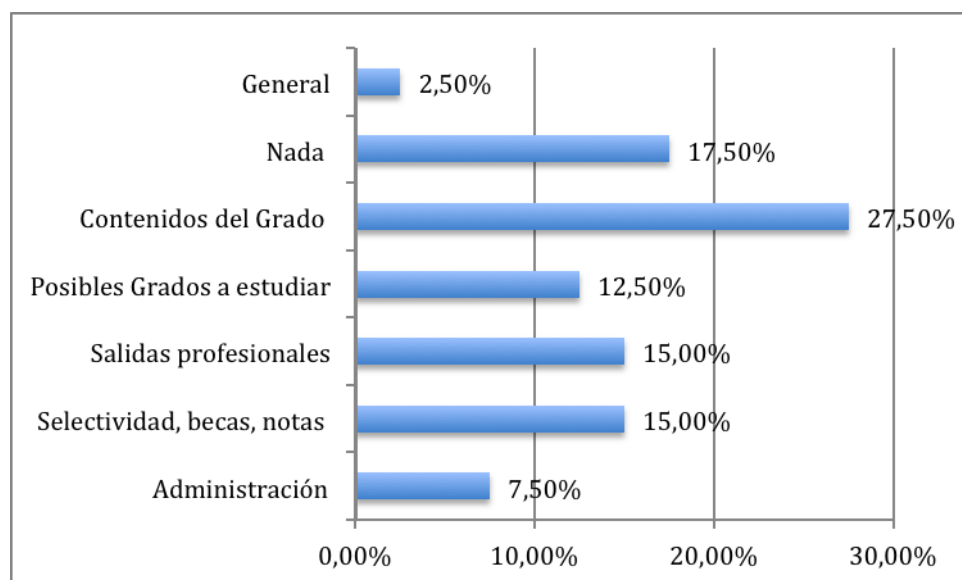


**Gráfico 6.1.** Tasa de demandas a la orientación previa recibida UPO (A.N.I.)

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Al comparar estos datos con el A.A. (gráfica 6.2.) se pone de relieve como la información sobre los contenidos del grado se ha triplicado en el A.N.I. 9,80% frente al 27,50%. Así también ocurre en la información sobre las salidas profesionales, adquiriendo su porcentaje mayor peso entre el alumnado que abandona 8,82% frente al 15,00% y sobre la información sobre selectividad, becas y notas de corte al duplicarse su peso en el alumnado que abandona 15% frente a 7,84%.

A la luz de los resultados, parece que la falta de información sobre las salidas profesionales y los contenidos del Grado y la información sobre la selectividad, notas de corte y becas son factores que aumentan claramente su presencia en el alumnado que abandona.



**Gráfica 6.2.** Tasa de demandas a la orientación previa recibida UPO (A.A.)

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Este dato también se apoya en las entrevistas realizadas al A.A. y sus aportaciones sobre la orientación previa recibida, y las deficiencias encontradas:

Orientación, en el instituto te dan poca, o al menos en mi instituto te dan poca, lo que sí, bueno, yo fui a hablar con el orientador, porque tenía serias dudas sobre qué estudiar, tenía muchísimas opciones, y la verdad es que todas ellas me gustaban. Bueno y con algún que otro profesor. Pero en ningún momento hubo orientación por parte de los profesores, ni siquiera vinieron personas a explicarnos de qué se trataba cada carrera o cómo funcionaba la vida universitaria, entonces yo, quizás eso sí, veo que me faltó un poco y que me hubiese hecho bien saberlo (M1).

Yo creo recordar, que la información que nos dieron, la orientación fue mínima. Cuando yo terminé era el segundo año y muchísimos profesores no estaban informados de cómo era el nuevo plan, de cómo funcionaba, y eso influye en la parte de información de todo el mundo. Fue un tiempo de caos que dependiendo a quien le preguntaras. Había respuestas que nadie las sabías, que nadie te las contestaba con seguridad (M2).

Esta falta de información sobre los contenidos del grado, también se corrobora con los datos recogidos en la tabla 6.37, donde se muestra cómo un 43,40% del alumnado manifiesta tener “nada” o “pocos” conocimientos sobre la carrera elegida. Todo apunta a que esta percepción del alumno influye en los motivos de elección, pues sólo un 30,13% elige sus estudios en función a la autorrealización personal y un 6,3% a partir de las salidas profesionales. La interpretación de estos datos se detalla con mayor profundidad en el apartado 6.3.c

Contraste de hipótesis:

**H10.** Entre el alumnado con mayores demandas con respecto a la orientación previa existe mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado con mayores demandas con respecto a la orientación previa no existe mayor índice de abandono.

**Tabla 6.35.** Contraste de hipótesis: demandas orientación previa

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	DemandasANI	4,1667	60	1,67905	,21676
	DemandasAA	2,8167	60	,85354	,11019

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	DemandasANI y DemandasAA	60	,909	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
		Inferior			
Par 1	DemandasANI - DemandasAA	1,35000	,97120	,12538	1,09911

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	DemandasANI - DemandasAA	1,60089	10,767	59	,000

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **entre el alumnado con mayores demandas con respecto a la orientación previa existe mayor índice de abandono.**

## 2.2. Orientación previa en la Universidad

### a) Los servicios de orientación

En la parte teórica de este trabajo se vio la disposición de servicios existentes en las universidades como respuesta a las necesidades del alumnado universitario como los recogidos en los trabajos de Campoy y Pantoja (2000); Lantarón (2012); Sánchez García et al. (2008) y Vidal, Díez y Vieira (2001).

Como respuesta a la utilidad de estos servicios, que entre el alumnado de nuevo ingreso predomina una satisfacción “suficiente”, cabe destacar la “insuficiencia” manifestada por el alumnado del Grado de Educación Social de la UCM (47,6%) como ya se comentó en el capítulo anterior.

En los datos generales se puede observar en la tabla 6.36, cómo un 72,4% del A.N.I. manifiesta que la utilidad de los servicios de orientación de la universidad es “suficiente”.

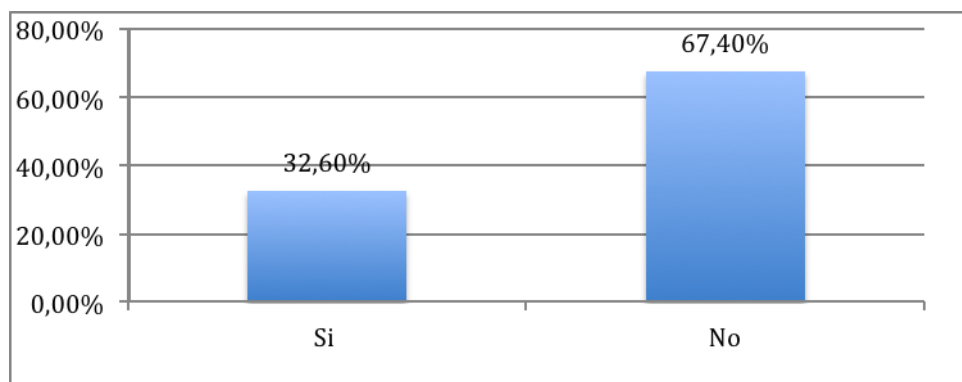
**Tabla 6.36.** Tasa de utilidad del servicio de información universitario (A.N.I.)

GRADOS UPO	UTILIDAD DE LA INFORMACIÓN DE LOS SERVICIOS DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIOS				Total
	NINGUNA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	2,6%	21,1%	<b>71,1%</b>	5,3%	<b>100%</b>
TRABAJO SOCIAL	,7%	18,5%	<b>71,9%</b>	8,9%	<b>100%</b>
SOCIOLOGÍA	,0%	16,7%	<b>76,7%</b>	6,7%	<b>100%</b>
Total	1,0%	18,7%	72,4%	7,9%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Una de las propuestas que tienen la mayoría de las universidades para facilitar información relevante antes del inicio de curso así como realizar el primer contacto con los que serán sus compañeros, son las Jornadas de Bienvenida. Consideradas éstas como uno de los servicios a disposición del alumnado se observa que en el A.A. tan solo asistió a ellas un 32,60%, frente al 67,40% que no asistió.





**Gráfica 6.3.** Tasa de asistencia a Jornadas de Bienvenida UPO (A.A.)

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Como puede apreciarse, existe un alto desconocimiento de las Jornadas de Bienvenida en el A.A., siendo un 67,40% el que no asiste. Por tanto, es necesario promocionar y dar a conocer entre los estudiantes universitarios la existencia de este tipo de jornadas así como una mayor comunicación y difusión de esta actividad en los centros formativos precedentes., así como en la propia Universidad.

Respecto a la utilidad de la asistencia a las mismas (tabla 6.37.), un 7,10% del A.A. declara no serles útiles, y un 78,60% opina servirles para conocer los servicios y estructura de la Universidad.

**Tabla 6.37.** Tasa de utilidad a la asistencia a las Jornadas de Bienvenida UPO (A.A.)

UTILIDAD A LAS JORNADAS DE BIENVENIDA DE LA UNIVERSIDAD	PORCENTAJE
Para nada	7,10%
Para conocer la Universidad y estructura del Grado	78,60%
Otras	14,3%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Por tanto, se considera que en estas Jornadas, además de los espacios y estructuras de la Universidad, se debe de profundizar en temas como son los contenidos de los grados, siendo ésta la demanda principal revelada por el alumnado recién matriculado y que abandona (grafica 6.2.)

Contraste de Hipótesis:

**H11.** Entre el alumnado cuya satisfacción con los servicios de orientación universitaria es negativa existe mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado cuya satisfacción con los servicios de orientación universitaria es negativa no existe mayor índice de abandono.

No se ha podido contrastar la hipótesis por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable

## Síntesis explicativa

En relación con el segundo objetivo de esta investigación: Valorar la orientación previa del alumnado de primero de grado para la elección de los estudios universitarios y su relación con el grado universitario elegido, los datos obtenidos nos llevan a establecer las siguientes características generales en cuanto a la orientación previa recibida.

**Tabla 6.38.** Síntesis explicativa sobre orientación previa

- **Modalidad de acceso:** el alumnado que accede a estas titulaciones lo hace principalmente desde Bachillerato, siendo el AA preferentemente el procedente de otras titulaciones (18,60% AA frente al 4,30% ANI).
- **Modalidad de Bachillerato:** el Bachillerato que predomina en el ANI y en el AA es el de Ciencias Sociales, pero **entre quienes no proceden de Bachillerato de Ciencias Sociales no existe mayor índice de abandono (37,4% ANI frente a 33,4% AA)**
- **Satisfacción con previa recibida:** Del 58,10% del alumnado que recibió orientación previa, un 48% AA opina que la orientación es suficiente.
- **Demandas del alumnado:** los contenidos del grado (9,80% ANI frente al 27,50% AA) y las salidas profesionales (8,82% ANI frente al 15,0%, AA) aumentan en el alumnado que abandona.
- **Jornadas de Bienvenida de la Universidad:** son poco conocidas entre el AA (67,60% no las conoce).

Fuente: Elaboración propia

Los datos ponen de relieve que la mayoría de los estudiantes de primer curso de grado acceden a sus estudios universitarios desde la modalidad de Bachillerato de Ciencias Sociales, a pesar de ello el mayor peso en la muestra de abandono lo tiene el alumnado no procedente del Bachillerato de Ciencias Sociales. La satisfacción del alumnado con respecto a la orientación previa es insuficiente. Además según el alumnado, orientadores y responsables de FOL deberían tener un mayor peso en las tareas de orientación, principalmente, a tendiendo a demandas como los contenidos del Grado, las salidas profesionales y posibles grados a estudiar. También, un elevado número de estudiantes declara no haber asistido a las Jornadas de Bienvenida de la Universidad.

Considerando estos resultados, se puede concluir este apartado afirmando que se precisa una mayor relación de colaboración entre los Centros de Enseñanza Secundaria y los servicios que presta la Universidad para trabajar en una misma línea.

## 3. Dimensiones de motivación y elección hacia los estudios universitarios

Como se recoge en el marco teórico de la presente investigación, para el éxito en los estudios Universitarios los aspectos motivacionales del sujeto son de gran importancia. Cabrera et al. (2006) afirman que la falta de motivación por los estudios cursados en el

momento de elegir los estudios, es una de las principales causas a las que el alumnado atribuye su decisión de abandonar. En la mayoría de las Universidades, debido a los números clausus “existe una alta tasa de incongruencia entre los intereses y la elección de estudios” (Para Di Nuovo (2012, p.10). Considerando esta premisa, dentro del cuestionario se plantea profundizar sobre cuál es la tasa de motivación del alumnado de nuevo ingreso que accede a estas titulaciones y su influencia con el abandono.

### a) Motivación para terminar los estudios

De las tres universidades analizadas el alumnado que presenta mayor incertidumbre para finalizar sus estudios es la UGR (10,3%), como se ha observado en el capítulo anterior. Mientras que en la UPO los resultados indican que su alumnado es el más optimista de cara a la finalización de sus estudios (4,3%). Según los datos obtenidos más del 90% del A.N.I. considera que finalizará sus estudios.

**Tabla 6.39.** Tasa de expectativa sobre la finalización de los estudios según el Grado (A.N.I.)

GRADOS	FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS		Total
	NO	SI	
EDUCACIÓN SOCIAL	5,3 %	94,7 %	100%
TRABAJO SOCIAL	3,6 %	96,4%	
SOCIOLOGÍA	6,5 %	93,5%	
Total	4,3 %	96,7 %	

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Ya que la tabla anterior responde a una pregunta genérica sobre la finalización de los estudios universitarios y no concretos de la titulación. Las altas cifras de alumnado que no se matriculan en segundo curso parecen responder más bien a la falta de interés respecto al título que se cursa inicialmente.

**Tabla 6.40.** Tasa de alumnado de la UPO no matriculado (A.A.)

Nº DE ALUMNOS NO INSCRITOS EN SEGUNDO CURSO DE GRADO EN EL AÑO ACADÉMICO 2011-2012		
TRABAJO SOCIAL	SOCIOLOGÍA	EDUCACIÓN SOCIAL
22,93%	45,45%	33,89%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Significa que en ocasiones continúan sus estudios en otra opción más alta en su orden de preferencias.

Contraste de hipótesis:

**H12.** El abandono académico universitario aumenta entre el alumnado con baja motivación para terminar la carrera.

**Ho.** El abandono académico universitario no aumenta entre el alumnado con baja motivación para terminar la carrera.

**Tabla 6.41.** Contraste de hipótesis: motivación

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	FinalizaráANI	1,9600	100	,19695	,01969
	FinalizaráAA	1,5500	100	,50000	,05000

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	FinalizaráANI y FinalizaráAA	100	,226	,024

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	FinalizaráANI - FinalizaráAA	,41000	,49431	,04943	,31192

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	FinalizaráANI - FinalizaráAA	,50808	8,294	99	,000

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contrato de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **el abandono académico universitario aumenta entre el alumnado con baja motivación para terminar la carrera.**

## b) Conocimiento previo del título

Según los informes del Área de Planificación, Análisis y Calidad de la Universidad Pablo de Olavide sobre el A.N.I, en los tres grados casi un 50% coincide en declarar conocer mucho (11,92%) o bastante (34,23%) el título y un 1,53% nada.

**Tabla 6.42.** Tasa de conocimiento previo del título (A.N.I.)

Conocimiento previo del título	Educación Social	Trabajo Social	Sociología	GENERAL
Mucho	9,29%	13,89%	3,85%	11,92%
Bastante	29,63%	36,67%	26,29%	34,23%
Algo	59,26%	47,78%	53,85%	50,76%
Nada	0%	1,11%	7,69%	1,53%
ns/nc	1,85%	0,56%	7,69%	1,53%

Fuente: Adaptado Encuestas perfil alumnado de nuevo ingreso curso 2010/11. Área de Planificación, Análisis y Calidad de la Universidad Pablo de Olavide

En el A.A. un 25,95% (tabla 6.43) afirma no tener ningún conocimiento previo del título frente al 1,53% del A.N.I.

**Tabla 6.43.** Tasa de conocimiento previo del título (A.A.)

CONOCIMIENTO DEL TÍTULO	SÍ RECIBÍÓ ORIENTACIÓN PREVIA	NO RECIBÍÓ ORIENTACIÓN PREVIA	GENERAL
Mucho	8,70%	5,60%	14,3%
Bastante	21,70%	16,70%	19,2%
Algo	26,10%	16,70%	21,4%
Poco	30,40%	22,20%	26,3%
Nada	13%	38,90%	25,95%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

A la vista de los resultados, se observa que en el A.A. puede influir el conocimiento de la carrera. Esta afirmación se apoya con el testimonio de una de las alumnas entrevistadas.

(...) cuando yo entré no conocía nada, era totalmente como si fuese con una venda en los ojos y unos tapones en los oídos. Porque no tenía ni idea de a lo que me enfrentaba y de..., o sea, había leído algunas cosas, pero realmente no sabía a lo que me enfrentaba (M1).

La respuesta dada sobre el conocimiento previo de la carrera por parte de otra alumna, que accedió desde la prueba de acceso a mayores, fue la siguiente:

(...) orientarnos y darnos a lo mejor nociones de alternativas que podíamos tomar o cuáles eran nuestra preferencias, o cómo funcionaba internamente la Universidad, o decirnos tenéis estas posibilidades, o tenéis que arreglar estos papeles...eso, no. Información poquita (M3).

Por tanto, tener conocimiento sobre la carrea también puede influir en las expectativas del alumnado, como afirman Artis, Suriñach, Clar y Duque (2008), para quienes una confirmación positiva de las expectativas previas del estudiante implica mejores resultados cognitivos y, por tanto, mayor satisfacción y menor índice de abandono.

Contraste de hipótesis:

**H13.** Existe mayor índice de abandono entre el alumnado que tiene menor conocimiento previo de la carrera.

**Ho.** No existe mayor índice de abandono entre el alumnado que tiene menor conocimiento previo de la carrera.

**Tabla 6.44.** Contraste de hipótesis: conocimiento previo del título

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	ConocimientoANI	2,4300	100	,72829	,07283
	ConocimientoAA	2,7000	100	,92660	,09266

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	ConocimientoANI y ConocimientoAA	100	,852	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	ConocimientoANI - ConocimientoAA	-,27000	,48938	,04894	Inferior -,36710

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	ConocimientoANI - ConocimientoAA	-,17290	-5,517	99	,000

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **existe mayor índice de abandono entre el alumnado que tiene menor conocimiento previo de la carrera.**

### c) Motivos de elección

Continuando con la interpretación de la motivación y elección de los estudios universitarios, los dos motivos principales por los que el A.N.I. elige sus estudios de Grado, son los relativos al proceso de admisión y la autorrealización. Sobre la no admisión en otros estudios un 7,10%, 9,62% y 16,59% en la UGR, UPO y UCM respectivamente y sobre la “posibilidad de autorrealización” (destaca la UCM con un 31,95% por su valor más alto y la UGR con un 30,60% por el valor más bajo) como se observó en el capítulo anterior.

**Tabla 6.45.** Tasa de motivos de elección según la Universidad (A.N.I.)

Motivos de elección según Universidad	UCM	UPO	UGR
Opción elegida	31,64%	33,16%	32,79%
Proximidad a la residencia familiar	0,77%	1,27%	1,28%
Consejo de familiares y amigos	6,30%	7,85%	7,65%
Otras	7,99%	11,65%	12,02%
<b>No admisión en otros estudios</b>	16,59%	9,62%	7,10%
<b>Posibilidad de autorrealización</b>	31,95%	30,13%	30,60%
Fácil salida profesional	4,76%	6,33%	8,56%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En el A.A. los motivos de elección son “la autorrealización personal” (27,9%) y “no entrar en otra carrera por falta de nota” 55,8% (tabla 6.46). Al comparar este último resultado con el A.N.I. (9,62%) se observa que aumenta significativamente. Por tanto, la nota de acceso es un factor que también influye en el abandono del alumnado.



**Tabla 6.46.** Tasa de motivo de elección UPO (A.A.)

MOTIVOS DE ELECCIÓN DEL TÍTULO	PORCENTAJE
No entrar en otra carrera por falta de nota	55,8%
Autorrealización personal y vocacional	27,9%
Otro	4,7%
Salidas profesionales	4,7%
Su valor formativo y desarrollo profesional	7%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Así se recoge, también, en la entrevista realizada a una alumna de Sociología:

Intentamos escoger una carrera que me abriese las puertas a la Universidad, que me pudiese servir, que me pudiese incluso hacer dudar luego si me pasaba a periodismo o si me quedaba, y, sobre todo, que me sirviese de transición a lo que yo realmente quería en el caso de que yo al final me quisiese realmente cambiar a periodismo, que me sirviera de transición. Entonces sociología era una buena opción, porque tenías muchas asignaturas similares a las de periodismo (M1).

Por consiguiente, de entre los motivos de elección del A.N.I., a pesar de ser el estar cursando la opción elegida (porcentaje que no llega en ninguno de los casos al 35%) sea el valor más alto, se debe de tener en cuenta el motivo que manifiesta el A.A.: la falta de nota para entrar en la carrera 55,8% frente al 9,62% en el alumnado de nuevo ingreso.

En estos casos no se trata de una elección de inscripción en primer orden de preferencia y se produce lo que Villar et al. (2012) denominan “acceso frustrado”. Además coinciden con los obtenidos en el estudio de Tejedor y García Valcárcel (2007), quienes citan la elección de una titulación por tener una baja nota en selectividad, como un importante factor de fracaso y abandono universitario.

Contraste de hipótesis:

**H14.** Entre el alumnado cuyo motivo de elección del título se produce por la no admisión en el título deseado existe mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado cuyo motivo de elección del título se produce por la no admisión en el título deseado no existe mayor índice de abandono.

**Tabla 6.47.** Contraste de hipótesis: motivos de elección

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	MotivelecANI	3,0200	100	1,11898	,11190
	MotiElecAA	1,7100	100	,98775	,09878

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	MotivelecANI y MotiElecAA	100	,636	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	MotivelecANI - MotiElecAA	1,31000	,90671	,09067	1,13009

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	MotivelecANI - MotiElecAA	1,48991	14,448	99	,000

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contrato de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **existe mayor índice de abandono entre el alumnado que no es admitido en el título elegido inicialmente**.

#### d) Orden de preferencia

Un indicador interesante, pero no concluyente, como indica Pérez Cusó (2013) sobre el nivel de motivación vocacional hacia los estudios es el número de opción en el que se solicita dicha titulación.

Según los datos del Área de Planificación, Análisis y Calidad de la Universidad Pablo de Olavide sobre el A.N.I., en un 57,31% de los casos son admitidos en primera opción. Es significativo el dato sobre el Grado de Sociología donde se observa que un 42,31% declara estar cursando su segunda opción.

**Tabla 6.48.** Tasa de orden de preferencia del alumnado UPO (A.N.I.)

<b>ORDEN DE PREFERENCIA</b>	<b>Educación Social %</b>	<b>Trabajo Social %</b>	<b>Sociología %</b>	<b>GENERAL %</b>
1ª OPCIÓN	75,93%	49,44%	34,62%	57,31%
2ª OPCIÓN	20,37%	25,56%	42,31%	26,15%
3ª OPCIÓN	3,7%	18,33%	7,69%	10,38%
4ª OPCIÓN	0%	6,67%	15,38%	6,10%

Fuente: Adaptado Encuestas perfil alumnado de nuevo ingreso curso 2010/11. Área de Planificación, Análisis y Calidad de la Universidad Pablo de Olavide

Al comparar el orden de preferencia del A.N.I. en su conjunto, con los del A.A., (tabla 6.49) se puede observar como el alumnado que elige en primera opción disminuye su peso en la muestra del alumnado que abandona 42,2% frente al 57,31%. Además se observa que el porcentaje que accede a la titulación en segunda opción tiene mayor peso en el alumnado que abandona 32,6%, frente al 26,15%. También son mayores estos resultados en la tercera y cuarta opción.

**Tabla 6.49.** Tasa de orden de preferencia del alumnado UPO (A.A.)

ORDEN DE PREFERENCIA	% GENERAL
1ª Opción	44,2%
2ª Opción	32,6%
3ª Opción	14,0%
4ª Opción	9,3%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Los resultados anteriores, ponen de relieve la influencia que ejerce el orden de preferencia en la decisión de abandonar.

También se refleja en la respuesta de una de las alumnas entrevistadas que abandonó de Trabajo Social: “(...) yo elegí la conjunta en primera opción y por falta de nota me metí en Trabajo Social (M2).”

Contraste de hipótesis:

**H15.** Entre el alumnado que no accede a cursar la primera opción de los estudios elegidos existe mayor abandono académico universitario.

**Ho.** Entre el alumnado que no accede a cursar la primera opción de los estudios elegidos no existe mayor abandono académico universitario.

**Tabla 6.50.** Contraste de hipótesis: orden de preferencia

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	OrdenPreferenciaANI	1,6400	100	,89352	,08935
	OrienPreferenAA	1,8800	100	,96693	,09669

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	OrdenPreferenciaANI y OrienPreferenAA	100	,896	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	OrdenPreferenciaANI - OrienPreferenAA	-,24000	,42923	,04292	-,32517

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	OrdenPreferenciaANI - OrienPreferenAA	-,15483	-5,591	99	,000

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **entre el alumnado que no accede a cursar la primera opción de los estudios elegidos existe mayor abandono académico universitario.**

## Síntesis explicativa

El tercer objetivo de esta investigación se centra en realizar una aproximación sobre la motivación y elección de los estudios universitarios, y su relación con las tasas de abandono en el primer curso de grado. Los datos obtenidos nos llevan a establecer las siguientes características generales:

**Tabla 6.51.** Síntesis explicativa sobre las dimensiones de la motivación y la elección hacia los estudios universitario (A.A.)

- **Motivación para terminar los estudios:** el abandono académico universitario aumenta entre el alumnado con baja motivación para terminar la carrera.
- **Conocimiento previo de la carrera:** la falta de información y el desconocimiento del título aumenta en el alumnado que abandona. 25,95% frente al 1,53% del alumnado de nuevo ingreso. Por lo tanto, una confirmación positiva sobre las expectativas podría reducir las tasas de abandono.
- **Motivos de elección:** la nota de acceso es uno de los factores que más influyen en el abandono. Al comparar entre el alumnado de nuevo ingreso y el alumnado que abandona en los motivos de elección la variable “falta de nota de acceso” tiene mayor peso en el alumnado que abandona 55,8% frente a un 9,62%.
- **Orden de elección:** el alumnado que elige en primera opción disminuye su peso en la muestra del alumnado que abandona 42,2% frente al 57,31%. Además el alumnado que accede a la titulación en segunda opción tiene mayor peso en el alumnado que abandona 32,6%, frente al 26,15%. También son mayores estos resultados en la tercera y cuarta opción.

Fuente: Elaboración propia

De los datos obtenidos, sobre la motivación y la elección de los estudios universitarios se puede destacar que predomina el número de estudiantes que abandona sus estudios por tratarse de una elección frustrada debido a la nota de corte, siendo por tanto en la mayoría de los casos elecciones en segunda opción.

De acuerdo con estos resultados se puede concluir este apartado afirmando que se precisa, además de cambiar los sistemas de acceso que dan entrada a los títulos, reforzar el conocimiento de la carrera con el que acceden los estudiantes a la Universidad. Esto implica la necesidad, nuevamente, de reforzar los servicios de orientación y tutoría, principalmente en el primer curso de Grado. Como señalan Álvarez Pérez y González Afonso (2005a, p. 109) los estudiantes de primer curso “están inmersos en un proceso de transición clave, el paso de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior, con todo lo que ello conlleva de diferencias, por lo que los procesos de ayuda se hacen si se quiere más imprescindibles”.

## 4. Dimensiones de la tutoría universitaria

La tutoría, según autores como García Nieto et al. (2005, p. 191), será aquella “actividad formativa realizada por el profesor- tutor encaminada al desarrollo integral-intelectual, profesional y humano- de los estudiantes universitarios”. Es, por tanto, el profesor-tutor, “guía del alumno en su proceso de aprendizaje, de su formación y desarrollo académico, personal y profesional a través de un adecuado sistema de tutoría en la Universidad” (González Jiménez et al., 2010, p. 190).

Conocer cuál es la percepción del alumnado sobre la práctica de la tutoría en la Universidad, resulta necesaria para realizar propuestas de mejora, y definir con mayor profundidad la figura del tutor, a quien se le asignarán como se refleja en el marco teórico “tareas de asesoramiento de los estudiantes en necesaria cooperación con técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones. Las instituciones de enseñanza superior deberán establecer esta clase de servicios como una parte central de sus prestaciones” (Bricall, 2000, p. 191).

Consecuentemente, el presente apartado da cuenta de la valoración del alumnado sobre la práctica de la tutoría, el modelo de llevarla a cabo en el contexto universitario, y su influencia en los motivos de abandono.

### 4.1. Modelo de tutoría universitaria

#### a) Asistencia

El A.N.I. que ha asistido a mayor número de tutorías pertenece al Grado de Educación Social de la UPO (97,5%), mientras que el alumnado que presenta menor frecuencia de asistencia a tutoría se trata del alumnado de Educación Social de la UCM (30,10%) como se detalla en el capítulo anterior.

**Tabla 6.52.** Tasa de tutoría recibida (A.N.I.)

GRADOS	TUTORÍA RECIBIDA		
	SI	NO	Total
EDUCACIÓN SOCIAL	97,5%	2,5 %	100%
TRABAJO SOCIAL	78,9%	21,1 %	100%
SOCIOLOGÍA	54,8%	45,2 %	100%
Total	78,9%	21,1%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Del A.A., un 62,80% asistió a tutoría (tabla 6.53). Por lo que existen diferencias entre la asistencia a tutoría y el abandono.

**Tabla 6.53.** Tasa de asistencia a tutoría alumnado que abandona UPO (A.A.)

ASISTENCIA A TUTORÍA	PORCENTAJE
SÍ	62,8 %
NO	37,2 %
Total	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Contraste de Hipótesis:

**H<sub>16</sub>.** Entre el alumnado con baja asistencia a tutoría existe un mayor índice de abandono.

**H<sub>0</sub>.** Entre el alumnado con baja asistencia a tutoría no existe un mayor índice de abandono.



**Tabla 6.54.** Contraste de Hipótesis: asistencia a tutoría

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	AsistANI	1,2200	100	,41633	,04163
	AsistAA	1,3700	100	,48524	,04852

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	AsistANI y AsistAA	100	,693	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	AsistANI - AsistAA	-,15000	,35887	,03589	-,22121

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	AsistANI - AsistAA	-,07879	-4,180	99	,000

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contrato de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,000) es inferior a 0,05, por lo que hay evidencias para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **entre el alumnado con baja asistencia a tutoría existe un mayor índice de abandono.**

## b) Limitaciones de la tutoría recibida

La tutoría universitaria pretende dar respuesta a las demandas y necesidades del alumnado, por este motivo ha pasado a ser considerada un elemento de calidad de las universidades. Con la intención de establecer acciones que mejoren este servicio al alumnado, a continuación, se presentan las limitaciones de la tutoría que expresan los estudiantes de primer curso.

De modo global, como se observa en el capítulo anterior el A.N.I. que asistió a tutoría durante el primer año de Universidad, expone principalmente las siguientes limitaciones:

- **Incompatibilidad del horario de tutoría con el horario de clase o trabajo** destacada por la mayoría del alumnado de las diferentes universidades y por un 60% en el alumnado de Educación Social de la UCM.
- **Tiempo reducido por sesión de tutoría**, es destacado por el 54,83% del alumnado de Trabajo Social de la UCM.
- **Poco interés del profesorado, flexibilidad y comprensión hacia el alumno (no está presente en su despacho o tienen un difícil acceso a él)**. Destaca en un 37,50% el Grado de Sociología de la Universidad de Granada.

En el conjunto de alumnado de la UPO (tabla 6.55), las limitaciones declaradas en relación a las sesiones de tutoría coinciden en las aportadas por el alumnado de los diferentes grados de la UGR y la UCM: incompatibilidad para asistir a las sesiones de tutoría por coincidirle con horarios de clase (42,42%) y la falta de tiempo destinado a la tutoría (13,13%) junto con la vergüenza de preguntar al profesorado dudas por la falta de cercanía con él (13,13%).

Esta situación provoca no encontrar, en esta figura, el sentido implícito de lo que significa ser tutor. Como consecuencia y coincidiendo con los recientes resultados de Pérez Cusó (2013), estos resultados arrojan que ser tutor implica ser poseedor de determinadas competencias, pues el alumnado demanda mayor cercanía, flexibilidad en el profesorado, haciéndose necesaria una buena formación inicial en materia de tutoría universitaria y una mayor personalización e individualización en la atención al alumnado.

**Tabla 6.55.** Tasa de limitaciones en la tutoría (UPO) (A.N.I.)

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	E.S %	T.S %	SLG %	GENERAL UPO
<b>Alumnado</b>	Vergüenza al preguntar, falta de cercanía, desconfianza... con el profesor	16,66%	10,44%	25%	13,13%
<b>Organización y estructura</b>	Poco tiempo en las sesiones (demasiados alumnos/as)	20,83%	10,42%	12,5%	13,13%
	Horarios incompatibles con horas de clase o trabajo.	45,83%	41,79%	37,5%	42,42%
	Pocas tutorías		1,49%		1,01%
	Demasiados tiempo de espera	8,33%	10,44%		9,09%
<b>Profesorado</b>	Poco interés, flexibilidad y comprensión del profesor (Profesor no está en el despacho).	4,16%	10,44%	12,5%	10,10%
	Falta de atención personalizada	4,16%			1,01%
	Falta de uso de NNTT		1,49%		1,01%
	Poca claridad para resolver dudas		13,43%		9,09%
	Limitado solo al ámbito de la asignatura			12,5%	1,01%

Fuente: Encuesta A.N.I.(2011)

Del A.A. en la UPO, algunas de las respuestas en las que se revelan las limitaciones de las tutorías son las siguientes:

- “Bien atendida (suj.16)”
- “Sólo dudas de trabajo de clase (suj. 21)”
- “No resolvieron mis dudas, lo hice con los compañeros (suj. 43)”
- “Más implicación del profesorado (suj.17)”
- “Estudio por la tarde, me coincide el horario (suj.34)”
- “Más atención individualizada y mayor escucha (suj.4)”
- “Falta de tiempo (suj. 3)”
- “Mal ambiente (suj. 27)”

En cambio el A.A. demanda, principalmente, tiempo durante el desarrollo de las sesiones y mayor implicación del profesorado en las mismas. Por este motivo, se considera que el alumnado todavía no percibe el sentido de la tutoría descrito en el marco

teórico por Álvarez González (2008) y González Jiménez et al. (2010) como la relación existente y paralela con la docencia para ofrecer orientación y dirigir al alumnado.

Contraste de hipótesis:

**H17.** Entre el alumnado con mayores limitaciones con respecto a la tutoría existe mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado con mayores limitaciones con respecto a la tutoría no existe mayor índice de abandono.

No se ha podido contrastar la hipótesis por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable.

### c) Satisfacción con el profesorado.

El nivel de satisfacción del alumnado con la utilización de la tutoría universitaria, está vinculado con la relación que se establece entre profesor-alumno de la que habla Thomas (2002) y las relaciones de colaboración que se establecen entre ambos. Esta relación de colaboración según el A.N.I. es baja pues coincide en señalar que el profesorado “a veces” se adapta a su ritmo de aprendizaje en las sesiones de tutoría con valores que oscilan el 64,5% de la UCM y el 53,3% de la UPO como se muestra en el capítulo anterior. Es significativo que sólo en el Grado de Educación de la UPO, el alumnado manifiesta que se produce “con frecuencia” (47,2%) la atención del profesorado siguiendo sus ritmos de aprendizaje (tabla 6.41).

Esto puede plantear la posibilidad de mejora en la labor tutorial, pues como afirman Chiva y Ramos (2007) el tutor necesita mayor formación específica respecto a temas de tutoría. También en esta línea, coinciden Álvarez y González Afonso (2008).

**Tabla 6.56.** Tasa de profesorado que adapta el ritmo de aprendizaje en tutoría (A.N.I.)

UPO	EL PROFESORADO ADAPTA RITMO APRENDIZAJE EN TUTORÍA				Total
	NO LO HACE	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	2,8%	41,7%	47,2%	8,3%	100%
TRABAJO SOCIAL	9,6%	53,8%	30,8%	5,8%	100%
SOCIOLOGÍA	0,0%	46,7%	40,0%	13,3%	100%
Total	7,1%	50,3%	35,5%	7,1%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Al comparar los datos que aparecen en la tabla superior con los obtenidos en la encuesta realizada al alumnado que abandona donde se incluye la siguiente pregunta: *¿Por parte de quién recibió más ayuda para continuar con sus estudios universitarios?* se observa que la ayuda recibida por parte del profesorado es tan sólo de un 19,2% (tabla 6.57).

**Tabla 6.57.** Tasa de apoyo recibido para no abandonar UPO (A.A.)

APOYO RECIBIDO	PORCENTAJE
Otros compañeros	11,5 %
Profesorado	<b>19,2 %</b>
Servicios de Información	0 %
Familia	57,7 %
Otros	11,5 %
Total	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Estos datos se refuerzan con la aportación de una de las alumnas entrevistadas de Trabajo Social, la cual expresa refiriéndose a la ayuda recibida por parte del profesor y la influencia de éste en el abandono: “(...) hombre, mayor flexibilidad, si me hubiera ayudado ¡claro que sí! (M2)”

A pesar de lo anterior, una amplia mayoría del A.A. opina que un mayor énfasis del profesor no tendría influencia con respecto a su decisión de permanencia (tabla 6.58.).

**Tabla 6.58.** Tasa de la influencia de las tutorías del profesorado sobre el abandono (A.A.)

INFLUENCIA DEL PROFESOR SOBRE EL ABANDONO	PORCENTAJE
Si	34,6 %
No	61,5 %
NS/NC	3,8 %
Total	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Por tanto, estos datos apuntan que el alumnado considera sus motivos de abandono alejados de las soluciones que le pueda brindar el profesorado a través de la tutoría.

También hay que señalar que el apoyo que recibe el alumnado es mayoritariamente de su familia, el cual como indican Fishbein y Ajzein (1975, en Himmel, 2002) incide sobre el autoconcepto académico y nivel de aspiraciones.

Contrate de hipótesis:

**H18.** Entre el alumnado con menor satisfacción con el profesorado existe mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado con menor satisfacción con el profesorado no existe mayor índice de abandono.

No se ha podido contrastar la hipótesis por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable.

## d) Satisfacción de la tutoría recibida

Ahondar en el objetivo de valorar el modelo de aplicación de la tutoría, implica conocer la opinión del alumnado sobre el servicio para poder establecer propuestas de mejora que atiendan sus necesidades. En este contexto tutoría y calidad universitaria pasan a tener una estrecha vinculación dentro las universidades “por ser un requisito para dar respuesta a las demandas del alumnado” como afirma Álvarez (2012, p. 248).

El A.N.I., según los datos de la tabla 6.59., opina que el beneficio de la tutoría recibida es “suficiente” oscilando los valores entre el 74,7% de la UCM (tabla 5.36 capítulo anterior) y el 67,9% de la UPO.

**Tabla 6.59.** Tasa beneficio general de la tutoría recibida (A.N.I.)

UPO	BENEFICIO OBTENIDO DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD				Total
	NADA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	EXCELENTE	
EDUCACIÓN SOCIAL	,0%	,0%	71,8%	28,2%	100%
TRABAJO SOCIAL	1,8%	5,5%	67,9%	24,8%	100%
SOCIOLOGÍA	,0%	5,9%	58,8%	35,3%	100%
Total	1,2%	4,2%	67,9%	26,7%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

Aunque la valoración con respecto a la satisfacción de la tutoría es ligeramente peor en el A.A. (tabla 6.60) también hay una imagen positiva de la práctica tutorial, destacan 26,7% en el A.N.I. y 34,6% en el que abandona como excelente.

**Tabla 6.60.** Tasa de satisfacción con la tutoría recibida abandona UPO (A.A.)

SATISFACCIÓN CON LA TUTORÍA RECIBIDA	PORCENTAJE
Nada	3,8 %
Poca	3,8 %
Buena	15,4 %
Bastante buena	42,3 %
Excelente	34,6 %
Total	100 %

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Se cree que la satisfacción se deba a que el alumnado no considera que la tutoría sea el vehículo y apoyo que pueda ayudarles a resolver sus motivos de abandono, al ser tutorías de carácter académico en un 96,20% (tabla 6.61) de los casos al margen de otros contenidos que debe abordar la tutoría. En este sentido resulta curioso, que en el A.A. los temas principales abordados durante las sesiones de tutoría son la resolución de dudas sobre la asignatura, cuestiones prácticas para el seguimiento de exámenes, trabajos, etc. Quedando la resolución de problemas de carácter personal reducida al 3,8% y siendo

inexistente las tutorías relacionadas con la información y la orientación sobre salidas profesionales, etc.

**Tabla 6.61.** Tasa de temas abordados en tutoría UPO (A.A.)

TEMAS DE TUTORÍA ABORDADOS	PORCENTAJE
<b>Académica</b>	96,2%
<b>Personal</b>	3,8%
<b>Profesional</b>	--
<b>Total</b>	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Estos datos ponen de relieve cómo es el modelo de tutoría llevado a cabo por el profesorado de esta Universidad, donde el alumnado no se plantea la posibilidad de exponer motivos no relacionados con cuestiones académicas, pudiendo estos inferir y obstaculizar la permanencia del alumnado en los distintos grados, y ser motivo de abandono. Estos resultados corroboran el estudio de Sánchez García, Guillamón Fernández, Villalba Vélchez, Martín Cuadrado y Pérez González (2008), quienes según las conclusiones de su estudio, afirman que el modelo de organización de servicios de la Universidad provoca que se atienda principalmente a aquellas personas que demandan orientación, por lo que se trata de un círculo ya que el alumnado no se encuentra familiarizado en exponer otros temas. Además, estos datos se contraponen con la interpretación dada por Pérez Cusó (2013) sobre la concepción integradora de la tutoría en el ámbito universitario que tiene el alumnado.

Contraste de hipótesis:

**H19.** Entre el alumnado que tiene una satisfacción con la tutoría baja existe un mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado que tiene una satisfacción con la tutoría baja no existe un mayor índice de abandono.

**Tabla 6.62.** Contraste de hipótesis: satisfacción con la tutoría

<b>Estadísticos de muestras relacionadas</b>					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	SatisfANI	3,2200	100	,56102	,05610
	SatisfAA	3,2600	100	,71943	,07194

<b>Correlaciones de muestras relacionadas</b>				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	SatisfANI y SatisfAA	100	,833	,000

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Inferior			
Par 1	SatisfANI - SatisfAA	-,04000	,40000	,04000	-,11937

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	SatisfANI - SatisfAA	,03937	-1,000	99	,320

Fuente: Elaboración propia



A partir de la tabla de la prueba T para muestras relacionadas, en el contraste de Hipótesis de igualdad de medias, el p-valor (0,320) es superior a 0,05, por lo que hay evidencias para aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias a un nivel de significación del 5%; es decir, **entre quienes tienen una satisfacción con la tutoría baja existe un mayor índice de abandono.**

## 4.2. Tutoría y abandono

### a) Tutoría como procedimiento para prevenir abandono

Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la tutoría como procedimiento para prevenir el abandono, se considera que es la suma de variables como la figura del tutor, los temas que se abordan, el tiempo que se le dedica, etc. Variables que ya han sido expuestas.

Centrados ahora en esta pregunta general, el A.N.I. considera que la tutoría puede influir en el abandono “a veces” o “con frecuencia”, con valores entre 44,0% del Grado de Educación Social y el 53,85% del Grado de Educación Social de la UPO (tabla 6.63.).

**Tabla 6.63.** Tasa de porcentaje de tutoría individual como procedimiento de prevención del abandono (A.N.I.)

UPO	CONSIDERA QUE LA TUTORÍA PREVIENE ABANDONO				Total
	NO LO HACE	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
EDUCACIÓN SOCIAL	,0%	41,0%	<b>53,8%</b>	5,1%	100%
TRABAJO SOCIAL	11,6%	<b>47,3%</b>	27,7%	13,4%	100%
SOCIOLOGÍA	0,0%	41,2%	<b>47,1%</b>	11,8%	100%
Total	7,7%	45,2%	35,7%	11,3%	100%

Fuente: Encuesta A.N.I. (2011)

En la muestra del A.A. (tabla 6.64), un 61,5% considera que la tutoría con el profesorado “NO” influye como procedimiento o herramienta para la prevención del abandono frente al 7,7% en el A.N.I.

**Tabla 6.64.** Tasa de la influencia de la tutoría sobre el abandono UPO (A.A.)

UPO	PORCENTAJE
Si	34,6%
No	<b>61,5%</b>
NS/NC	3,8%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Estos datos, también, se corroboran con las respuestas del alumnado y sus respuestas sobre aquellos aspectos que le hubieran ayudado a no abandonar. En este sentido, tal y como se refleja en la tabla 6.65, un 53,8% de la muestra opina que “ninguno”.

**Tabla 6.65.** Tasa de aspectos que le pueden influir sobre la decisión de abandono.

ASPECTOS QUE LE PUEDEN INFLUIR SOBRE LA DECISIÓN DE ABANDONO	PORCENTAJE
Información académica	19,2%
Apoyo a necesidades personales	15,4%
Salidas profesionales	11,5%
Ninguno	53,8%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Los datos de la tabla superior, también ponen de relieve el matiz que señalan Campoy Aranda y Pantoja Vallejo (2000, en Pérez Cusó, 2013, p.259) “los estudiantes presentan diferentes necesidades de orientación en los diferentes momentos de su carrera universitaria, necesidades que inicialmente son más académicas y con el paso del tiempo se reconvierten en las enfocadas al desarrollo profesional”. Esto implica la necesidad de centrar la tutoría en aquellos temas concretos que afectan a los estudiantes, considerando en momento y la situación específica e individual de cada uno de ellos.

Contraste de hipótesis:

**H20.** Entre el alumnado cuya percepción sobre la tutoría como procedimiento para prevenir el abandono es negativa existe mayor índice de abandono.

**Ho.** Entre el alumnado cuya percepción sobre la tutoría como procedimiento para prevenir el abandono es negativa no existe mayor índice de abandono.

No se ha podido contrastar la hipótesis por la dificultad de hacer coincidir los instrumentos en esta variable.

## b) Motivos de abandono

Si anteriormente se analizaron los motivos de elección del Grado, en este apartado se analizan los motivos de abandono en el conjunto de alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales. Estos motivos son: “admisión en otro título 32,60%”, “incompatibilidad con el trabajo 20,90%” y “factores económicos 20,90%” (véase tabla 6.65). Pero analizando cada uno de los grados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (tabla 6.66), se observa cómo en el Grado de Educación Social, el alumnado expresa como motivo mayoritario “la incompatibilidad de horario con el trabajo” (35%), en el Grado de Trabajo Social destaca la “admisión en otro título” (35%) coincidiendo este motivo con el más señalado por el alumnado del Grado de Sociología (50%).

**Tabla 6.66.** Tasa de motivos de abandono del alumnado UPO (A.A.)

MOTIVOS DE ABANDONO	PORCENTAJE
Responsabilidad Familiar	4,70%
Falta de satisfacción con la carrera	11,60%
Admisión en otro título	<b>32,60%</b>
Incompatibilidad con el trabajo	<b>20,90%</b>
Económico	<b>20,90%</b>
Falta de salidas profesionales	2,30%
Otro	7,0%
Total	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

**Tabla 6.67.** Tasa de motivos de abandono del alumnado por grado UPO (A.A.)

MOTIVOS DE ABANDONO	Educación Social	Trabajo Social	Sociología
Responsabilidad Familiar	0,00%	10,00%	0,00%
Falta de satisfacción con la carrera	2,00%	5,00%	16,70%
Admisión en otro título	10,00%	<b>35,00%</b>	<b>50,00%</b>
Incompatibilidad con el trabajo	<b>30,00%</b>	15,00%	25,00%
Económico	10,00%	30,00%	8,30%
Falta de salidas profesionales	10,00%	0,00%	0,00%
Otro	20,00%	5,00%	0,00%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta A.A. (2012)

Por tanto, se comprueba de nuevo que los motivos que llevan a abandonar a los estudiantes de Ciencias Sociales son, en buena medida, abandonos de carrera, motivados fundamentalmente por el hecho de que un 55,8% (ver tabla 6.46.) del alumnado no ha podido cursar en primera instancia el título de su preferencia.

En este sentido un 32,60% abandonan por ser admitidos en otro título y reingresan al sistema con opciones más ajustadas a sus intereses y posibilidades. Otro segundo tipo de abandono, que representa un 41,8%, es el relativo a cuestiones económicas y laborales (tabla 6.65). Se trata de motivos personales y, sin embargo, sólo un 3.6% de las tutorías tratan las cuestiones personales (tabla 6.61). Es decir, la tutoría no ofrece lo que el alumnado demanda.

## Síntesis explicativa

Indagar sobre el modelo de tutoría universitario, implicación de la institución y del profesorado universitario, y su relación con los motivos de abandono, es el cuarto objetivo de esta investigación. Los datos obtenidos llevan a establecer las siguientes características generales en cuanto al modelo de tutoría, y su influencia en el alumnado que abandona.

**Tabla 6.68.** Síntesis explicativa sobre la tutoría universitaria y los motivos de abandono

- **Asistencia:** del alumnado de nuevo ingreso un 72,8% asiste a tutoría y del que abandona un 62,80% no lo hace. Esto refleja que entre el alumnado con baja asistencia a tutoría existe un mayor índice de abandono.
- **Limitaciones encontradas en la tutoría:** el alumnado de nuevo ingreso, pone de relieve la incompatibilidad del horario de tutoría con el horario de clase o trabajo, mientras que el alumnado que abandona manifiesta mayor atención y tiempo en el desarrollo de las sesiones.
- **Satisfacción con el profesorado:** tanto el alumnado de nuevo ingreso como el alumnado que abandona manifiesta una baja satisfacción con el apoyo recibido por el profesorado.
- **Satisfacción de la tutoría recibida:** hay una imagen positiva de la práctica tutorial, pero entre quienes tienen una satisfacción con la tutoría baja existe un mayor índice de abandono (7,6% frente a 5,4%).
- **Influencia de la tutoría:** En la muestra del alumnado que abandona, un 61,5% considera que la tutoría no influye como procedimiento o herramienta para la prevención del abandono frente al 7,7% en el alumnado de nuevo ingreso.
- **Motivos de abandono:** el orden de preferencia, por tanto, la nota de acceso, es uno de los factores que más influyen en el abandono del alumnado, porque un 32,60% del alumnado que abandona dice estudiar esa carrera por “falta de nota y admisión en otros estudios”. Otro segundo tipo de abandono, que representa un 41,8%, es el relativo a cuestiones económicas y laborales.

Fuente: Elaboración propia

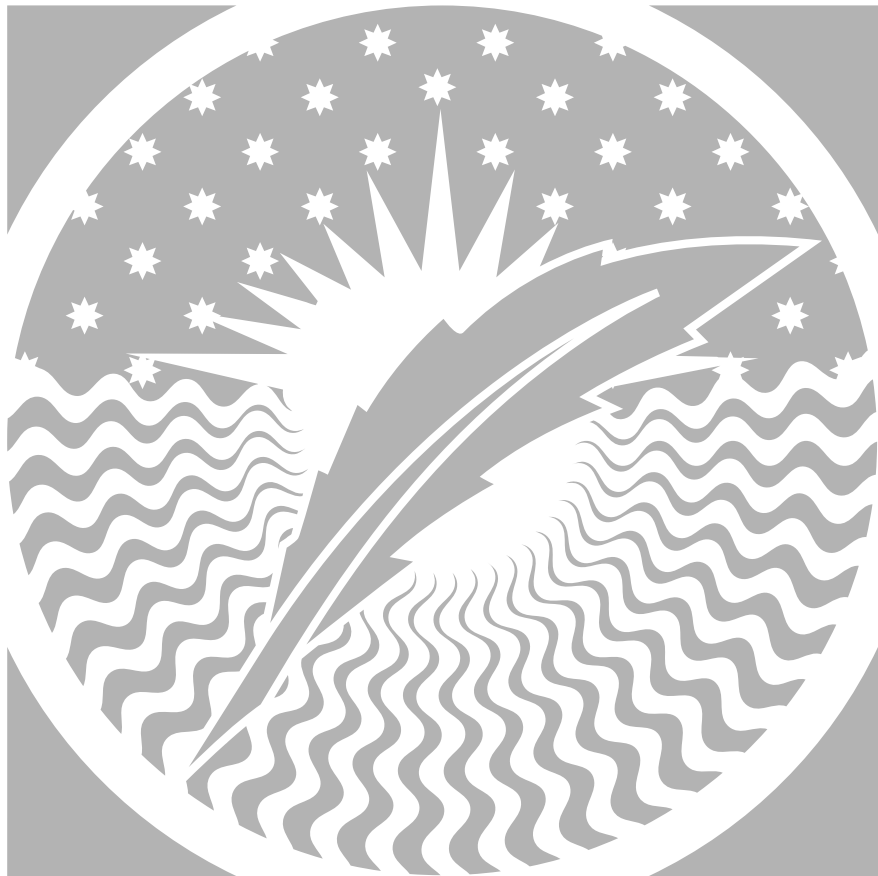
Los datos obtenidos en este apartado reflejan que, realmente, el A.A. no se cuestiona plantear en las sesiones de tutoría temas que no estén relacionados con fechas de exámenes, resolución de dudas, entregas de trabajos, etc. Por lo que se trata de un modelo tradicional de tutoría académica que debe mejorar para satisfacer el resto de demandas y poder influir en la prevención del abandono a través de una mayor implicación del profesorado en los ámbitos académico, personal y profesional, y en la flexibilidad de los ritmos de aprendizaje del alumnado. Continuando con la tutoría, en función de los resultados encontrados, el alumnado que abandona declara que los temas que se abordan no están relacionados con sus motivos de abandono, los cuales son de carácter personal como los relativos a cuestiones económicas y laborales, paradójicamente, el ámbito menos tratado en las tutorías de primero. Otro segundo tipo de abandono es estudiar esa carrera por “falta de nota y admisión en otros estudios”.

Con esta síntesis se finaliza este apartado que da paso a las conclusiones generales, y a las propuestas de mejora.



# CAPÍTULO VII

CREDIBILIDAD DE LA  
INVESTIGACIÓN,  
CONCLUSIONES,  
PROPUESTAS REMEDIALES Y  
FUTURAS LÍNEAS DE  
INVESTIGACIÓN







# CAPÍTULO VII

## CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS REMEDIALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, una vez finalizada la interpretación y discusión de los principales datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos utilizados, se exponen, en un primer apartado, la credibilidad y limitaciones de la investigación. Continúa el capítulo con el desarrollo pormenorizado de las conclusiones más relevantes obtenidas y estructuradas en función de los objetivos y de las respectivas propuestas que se derivan para paliar el problema de abandono. En último lugar, se señalan algunas nuevas líneas de investigación surgidas en torno al desarrollo de este tema.

### 1. Credibilidad de la investigación

Este apartado se ha denominado credibilidad pues en él se exponen la coherencia de la investigación y las limitaciones encontradas durante el proceso.

#### 1.1. Coherencia

A continuación, para presentar los resultados obtenidos en esta investigación, se resumen a través de una tabla las acciones que giran en torno a cada uno de los objetivos específicos y respectivas hipótesis.

El primer eje de análisis gira en torno al perfil sociodemográfico del alumnado que abandona. Por este motivo se analizan cuestiones que permiten precisar cómo son las características personales, económicas y familiares del alumnado de primer curso que abandona.

En este sentido, se revisan las situaciones laborales y económicas de los individuos que permiten analizar cuáles de los factores identificados en el primer capítulo de la tesis influyen en el abandono. Por este motivo, y siguiendo a Breier (2010), Peralta (2008), Gairín et al. (2008), se estudia cómo la situación económica puede repercutir en la decisión de abandono del estudiantado. Además, en la línea de los estudios de Araque et al. (2009), Sandoval (2010), Spady (1970, citado en Himmel 2002) y Tedesco (1987), se estudia en qué grado la decisión de abandono está relacionada con los antecedentes familiares del estudiante y, por tanto, con el nivel formativo y el clima educativo familiar.

Para Blasco et al. (2003, p. 25), los intereses vocacionales son “indicadores de la conducta vocacional caracterizados por una tendencia relativamente estable en el sujeto, de atracción o rechazo hacia determinados campos profesionales o áreas vocacionales”. En connivencia con esta idea, en el segundo objetivo de esta tesis se analizan aquellas cuestiones que permiten precisar cómo es la orientación previa recibida por los estudiantes para que, en función de sus capacidades personales e intereses vocacionales o profesionales, puedan elegir el título.

Otro aspecto importante es conocer cuál es el nivel de influencia que ejercen los mecanismos oficiales dedicados a llevar a la práctica la orientación sobre estudios universitarios en las etapas educativas previas (Departamentos de Orientación, Orientadores, Servicios de Orientación Universitaria). No se debe olvidar que, además de los recursos y herramientas propuestos por tutores, orientadores, etc., también se necesita, como ya ha apuntado Rodríguez Moreno (2003, p. 25), “una adecuada madurez vocacional, en la que se le debe entrenar y procurar su evolución a través de la confianza en sí mismo, la autonomía y sentido de la iniciativa”.

El tercer objetivo analiza el nivel de motivación inicial para terminar la carrera y la influencia del conocimiento previo del título sobre las decisiones de permanencia o de abandono de los estudiantes. Huesca y Castaño (2007), en alusión a la información recibida y a los servicios y recursos de los que dispone la institución, afirman que algunas de las expectativas del alumno no pueden ser cubiertas por la institución ya que el joven construye expectativas basadas, tal vez, en información poco veraz pudiendo esto influir en su baja orientación profesional. De ahí la importancia de la labor que realizan los profesionales de la orientación.

En este objetivo también se analiza la influencia del orden de preferencia en la decisión de abandono. Latiesa (1989) afirma que las expectativas y el hecho de cursar la carrera deseada influyen en la decisión de abandono del alumnado. Por este motivo, se estudia la repercusión que tiene el actual sistema de acceso en las decisiones vocacionales y los respetivos abandonos después del primer año académico.

En el cuarto objetivo, se estudia si la tutoría universitaria llega a adaptarse a las necesidades del alumnado universitario. Según Cammelli (2011, p. 3), coincidiendo con Huesca y Castaño (2007): “la persistencia del fenómeno del abandono en el primer año de

Universidad (...) fundamenta la importancia de un tema que todavía está lejos de ser resuelto, la actividad de orientación al estudiante al ingreso y durante su período académico”. Así, es interesante analizar la satisfacción del alumnado con la tutoría, el tiempo destinado a ella y los temas que se abordan. Se revisan también las limitaciones encontradas en el desarrollo de las tutorías de cara a poder establecer propuestas de mejora en su práctica.

Además, se perfila la visión que el alumnado tiene del profesorado como persona de apoyo y guía durante su proceso formativo, pues, como plantea Thomas (2002), la función del profesorado de primer año es vital en la formación del alumnado para lograr transmitir en muchas ocasiones mediante su labor docente el gusto y la satisfacción por la carrera elegida.

Por último, para colaborar mejor con las universidades y adentrarse en la creación de propuestas de mejora, se identifican los motivos de abandono.

La siguiente tabla proporciona una visión holística de cada una de los objetivos descritos y una mayor comprensión del proceso de triangulación seguido en la investigación. Con la tabla también se puede observar la relación existente entre los resultados con el marco teórico, el número del ítems en el cuestionario o la encuesta, así como la tabla o gráfica donde se representan esos resultados. Por motivos de complejidad y extensión, las conclusiones y propuestas de mejora se desarrollan en los apartados siguientes.

**Tabla 7.1.** Coherencia de la Investigación

Capítulo I	Capítulo IV			Capítulo VI		Capítulo VII
Marco Teórico Y Documentación Escrita	Preguntas De Investigación	Objetivo	Hipótesis De Investigación	Variabes Sociodemográficas Del Alumnado	Ítems Cuestionario / Ítems Encuesta / Tabla Y Gráfica	Guión de Entrevista
a) Capítulo I 1. Concepto de abandono universitario y modelos teóricos de abandono. b) Informe del Área de Planificación Académica de la UPO curso 2010/11.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existe relación entre la trayectoria profesional, situación laboral del alumnado y las tasas de abandono universitario o?</li> <li>• ¿Influye la situación socio-económico y familiar en las tasas de abandono?</li> </ul>	1. Analizar el perfil sociodemográfico del alumnado de primer curso de Grado (edad, sexo, responsabilidad familiar, situación laboral, disponibilidad de beca) y su incidencia en el abandono académico.	H1. El abandono académico universitario es más elevado entre el alumnado de mayor edad. H.2. Entre el alumnado varón existe mayor abandono académico universitario. H.3. Existe un mayor índice de abandono académico universitario entre el alumnado que tiene mayores responsabilidades familiares. H.4 El abandono académico universitario se acentúa entre el alumnado que simultanea estudios con trabajo. H.5 Entre el alumnado sin beca existe un mayor índice de abandono. H.6. El abandono académico universitario se incrementa entre el alumnado que convive con sus padres.	Edad	p. 5 / p. 24 / (tabla 6.1 y 6.2).	Bloque III Datos de perfil
				Sexo	p. 6 / p. 25 / (tabla 6.4 y 6.5).	
				Responsabilidad familiar	p. 7 bloq. II / p. 28 / (tabla 6.7 y 6.8).	
				Situación laboral	p. 5 bloq. II / p. 29 / (tabla 6.10 y tabla 6.11).	
				Beca	Documentación escrita UPO / p. 32 / (tabla 6.13 y 6.14).	
				Situación de convivencia	Documentación escrita/ p. 34 (tabla 6.16 y 6.17)	

Capítulo II Marco Teórico Y Documentación Escrita	Capítulo IV		Capítulo VI		Capítulo VII Conclusiones Propuestas	
Preguntas De Investigación	Objetivo	Hipótesis De Investigación	Variables Sustantivas: Dimensiones De Orientación Previa Antes De Comenzar La Universidad.	Ítems Cuestionario / Ítems Encuesta / Tabla Y Gráfica	Guión de Entrevista	
<p>Capítulo II 3. Orientación educativa previa de los estudios universitarios.</p> <p>• ¿Existe relación entre el Bachillerato cursado y la no coherencia con el Grado universitario elegido y las tasas de abandono? • ¿El futuro alumnado universitario recibe suficiente orientación previa para enfocar su posterior educación superior? • ¿Existe conexión entre la orientación previa dada en Bachillerato y la recibida Universidad?</p>	<p>2. Valorar la orientación previa dada al alumnado de primer curso de Grado para la elección de los estudios universitarios y su incidencia en el abandono académico.</p>	<p>H.7. Entre el alumnado que no procede de bachillerato existe mayor índice de abandono. H.8. Entre el alumnado que no procede de Bachillerato de Ciencias Sociales no existe mayor índice de abandono. H.9. Entre el alumnado cuya la satisfacción con la orientación previa recibida antes de comenzar el título es negativa existe mayor índice de abandono. H.10. Entre el alumnado con mayores demandas con respecto a la orientación previa existe mayor índice de abandono. H.11. Entre el alumnado cuya la satisfacción con los servicios de orientación universitaria es negativa existe mayor índice de abandono.</p>	<p>Orientación previa en Secundaria y Ciclos Formativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso al Grado</li> <li>• Tipo de Bachillerato</li> <li>• Satisfacción con la orientación previa</li> <li>• Demandas en la orientación previa.</li> </ul> <p>Orientación previa Universitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicios de Orientación, utilidad y asistencia</li> </ul>	<p>p. 2 / p.1 / (tabla 6.23 y 6.24)</p> <p>p. 3 / p.1 / (tabla 6.26 y 6.27)</p> <p>p. 9 bloq.III / p.8 / (tabla 6.30 y 6.31)</p> <p>p.10 bloq. III / p.9 / (gráfica 6.1 y 6.2)</p> <p>6 bloq. III / p.11 / p.10 / (tabla 6.26 y 6.27)</p>	<p>Bloque II Opinión de la orientación previa para el acceso a la Universidad</p>	

Capítulo I, II Marco Teórico Y Documentación Escrita	Capítulo IV		Capítulo VI		Capítulo VII	
Preguntas De Investigación	Objetivo	Hipótesis De Investigación	Variables Sustantivas: Dimensiones De Orientación Previa Antes De Comenzar La Universidad.	Ítems Cuestionario/ Encuesta / Tabla Y Gráfica	Guión de Entrevista	Conclusiones Propuestas
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué importancia tienen las expectativas de los estudiantes en la elección de los estudios universitarios?</li> <li>La elección en primera opción influye en el abandono universitario?</li> </ul>	<p>3. Valorar la incidencia en el abandono académico universitario de la motivación y el proceso de elección de los estudios.</p>	<p>H.12. El abandono académico universitario aumenta entre el alumnado con baja motivación para terminar la carrera. H.13. Existe mayor índice de abandono entre el alumnado que tiene menor conocimiento previo de la carrera. H14. Entre el alumnado cuyo motivo de elección del título se produce por la no admisión en el título deseado existe mayor índice de abandono. H.15. Entre el alumnado que no accede a cursar la primera opción de los estudios elegidos existe mayor abandono académico universitario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación para terminar los estudios.</li> <li>Conocimiento previo del título.</li> <li>Motivos de elección.</li> <li>Orden de preferencia.</li> </ul>	<p>p. 3 Bloq. II / Doc. Escrita/ (tabla 6.39 y 6.40)</p> <p>Documentación escrita / p. 12/ (tabla 6.42 y 6.43)</p> <p>p.2 Bloq.II/ p.14/ (tabla 6.45 y 6.46)</p> <p>Documentación Escrita / p.13/ (tabla 6.48 y 6.49)</p>	<p>Bloque IV Motivación y tutoría</p>	

Capítulo III	Capítulo IV			Capítulo VI		Capítulo VII	
Marco Teórico Y Documentación Escrita	Preguntas De Investigación	Objetivo	Hipótesis De Investigación	Variables Sustantivas: Dimensiones De Orientación Previa Antes De Comenzar La Universidad.	Ítems Cuestionario / Encuesta / Tabla Y Gráfica	Guion de Entrevista	
Capítulo III	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿El modelo de tutoría universitaria se adapta a las necesidades del alumnado y favorece la retención?</li> <li>¿Disponen los tutores de la motivación y la formación adecuada para llevar a cabo un sistema de tutorías durante la el período formativo de Universidad que facilite la permanencia del alumnado?</li> <li>¿Puede ser la tutoría en la Universidad una medida favorable para la disminución del abandono?</li> </ul>	<p>4. Analizar la influencia en el abandono académico universitario de los servicios de orientación universitaria, el modelo de aplicación de la tutoría, así como la implicación de la institución y del profesorado universitario.</p>	<p>H.16. Entre el alumnado con baja asistencia a tutoría existe un mayor índice de abandono.</p> <p>H.17. Entre el alumnado con mayores limitaciones con respecto a la tutoría existe mayor índice de abandono.</p> <p>H.18. Entre el alumnado con menor satisfacción con el profesorado existe mayor índice de abandono.</p> <p>H.19. Entre quienes tienen una satisfacción con la tutoría baja existe un mayor índice de abandono.</p> <p>H.20. Entre el alumnado cuya percepción sobre la tutoría como procedimiento para prevenir el abandono es negativa existe mayor índice de abandono.</p>	<p>Dimensión del modelo de tutoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Asistencia</li> <li>Limitaciones encontradas</li> <li>Satisfacción con el profesorado</li> <li>Satisfacción de la tutoría recibida</li> </ul> <p>Dimensión tutoría-abandono</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Influencia de la tutoría</li> </ul>	<p>Dimensión del modelo de tutoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>p. 2 Bloq. III/ p16/ (tabla 6.52 y tabla 6.53)</li> <li>p. 3 Bloq. III/ p.18/ (tabla 6.55)</li> <li>p. 8 Bloq. III/p.22/ (tabla 6.56 y 6.57)</li> <li>p. 2b Bloq. III / p. 18 (tabla 6.59 y 6.60)</li> </ul>	<p>Bloque IV Motivación y tutoría</p>	<p>Conclusiones Propuestas</p>

## 1.2. Limitaciones

Durante el desarrollo del trabajo han aparecido dos limitaciones que inicialmente no se contemplaron. La primera de ellas ha sido el acceso a la totalidad de la muestra planteada como objeto de estudio. Esta circunstancia provocó la reformulación del proceso de investigación y acotarlo a la realidad de la Universidad Pablo de Olavide.

La segunda limitación encontrada fue con respecto al primer instrumento elaborado. Los errores registrados, no sólo en cuanto al modo en que estaban formuladas algunas preguntas sino también en la estructura que componía el cuestionario, sirvieron como motivación para tomar decisiones en la modificación y mejora de la encuesta telefónica. En consecuencia, se volvieron a definir las dimensiones de la investigación con este procedimiento que permitió organizar secuencialmente cada una de las cuestiones planteadas.



## 2. Conclusiones

Las conclusiones se estructuran en función de los objetivos que han marcado este trabajo de investigación. En primer lugar, se da respuesta a los elementos básicos del objetivo general del estudio.

- Conocer las causas del abandono de las titulaciones de Ciencias Sociales en el primer curso de grado de la UPO, considerando los aspectos estructurales (institución y perfil sociodemográfico del estudiante) y aquellos aspectos relacionados con la orientación educativa.

Más adelante, se relacionan estas causas con cada uno de los aspectos abordados en los objetivos específicos de la investigación (perfil sociodemográfico, orientación previa, motivación y tutoría).

### 2.1. Motivos de abandono

Los resultados que se obtienen sobre los motivos de abandono del alumnado universitario de primer curso de Grado de las titulaciones de Trabajo Social, Sociología y Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UPO son (tabla 6.66, p.389):

1. El primer motivo que acontece en la vida de los estudiantes y representa a un 32,60% es la “admisión en otros estudios”. Esto influye en que el alumnado elige un título por “falta de nota” y más tarde lo abandone. Villar et al. (2012) han denominado esta situación “acceso frustrado”.
2. El segundo motivo de abandono es la “incompatibilidad de horarios” (41,8%). Se vincula a factores (económicos y laborales) y se puede ver acentuado por la obligatoriedad de la asistencia a clase, el peso en las evaluaciones de las prácticas presenciales y el desarrollo de actividades de grupo, las cuales son difíciles de llevar a cabo por el alumnado que simultanea estudios.

Para completar este objetivo general, los motivos de abandono se irán poniendo en relación con los distintos elementos contenidos en los objetivos específicos detallados a continuación.

### 2.2. El perfil sociodemográfico del alumnado de primer curso de Grado

En adelante, se presentan las conclusiones relacionadas con el **primer objetivo** de esta investigación. Tras analizar el perfil sociodemográfico del alumnado de primer curso de Grado (edad, sexo, responsabilidad familiar, situación laboral, disponibilidad de beca,

situación de convivencia) y su incidencia en el abandono académico se proponen respuestas a las siguientes cuestiones de partida:

- ¿Existe relación entre la trayectoria profesional, situación laboral del alumnado y las tasas de abandono universitario?
- ¿Influye la situación socio-económico y familiar en las tasas de abandono?

De los datos obtenidos sobre el perfil sociodemográfico del alumnado de Grado puede destacarse que en las tres universidades el alumnado del Grado de Educación Social tiene una edad comprendida entre los 21 y 23 años, mientras que en el Grado de Trabajo Social y el Grado de Sociología la edad oscila entre los 18 y 20 años. Aunque parece que con respecto al peso que el alumnado de 18 y 21 años (35,7%) tiene en el conjunto de la población en términos absolutos se da el porcentaje más alto de abandono, si se observa con claridad en la muestra del alumnado que abandona según avanza la edad aumenta la tasa de abandono, pasando de un 41,40% en el alumnado de nuevo ingreso al 64,30% en el alumnado que abandona (tabla 6.1). De manera que el abandono académico es más elevado entre el alumnado de mayor edad (Prueba de T, tabla 6.3, p. 331).

Un 27,90% del alumnado que abandona son hombres (A. A. tabla 6.5) frente al 16,15% del peso que el género masculino tiene entre el alumnado de nuevo ingreso (A.N.I. tabla 6.4). Hay diferencias de sexo respecto al abandono, pues la distribución del porcentaje de hombres que abandona se duplica. En el caso del género femenino las diferencias no son tan marcadas. Por consiguiente, entre el alumnado varón existe mayor abandono académico universitario (Prueba de T, tabla 6.6, p. 333).

Con respecto a la responsabilidad familiar (tabla 5.9), el alumnado de la UCM (23,30%) representa un mayor peso en la muestra del alumnado de nuevo ingreso. La UPO se sitúa en segundo lugar (18,10%) con una cifra un poco más alta en el alumnado del Grado de Educación Social (23,7%) que parece corresponder con la mayor edad de ese alumnado (tabla 6.7). Del alumnado que abandona, (tabla 6.8) hay un 86%, que no tiene hijos, frente al 14% que posee uno o más hijos. Sin embargo, se encuentra relación entre el alumnado que abandona y tiene responsabilidades. Por tanto, existe un mayor índice de abandono académico universitario entre el alumnado que tiene mayores responsabilidades familiares (Prueba de T, tabla 6.9, p. 335).

La situación laboral activa global del alumnado de nuevo ingreso (tabla 5.7) está más señalada en la UCM (32,1%), aunque en segundo lugar sobresale la UPO (25,8%). Al observar el alumnado que abandona (tabla 6.11), se trata de un 41,90% los que simultanean estudios y trabajo frente al 58,10% del alumnado que no lo hace. Como resultado, quienes simultanean estudios y trabajo aumentan claramente su presencia en el alumnado que abandona (41,9% en el alumnado que abandona frente al 25% de alumnado de nuevo ingreso) (Prueba de T, tabla 6.12, p. 338). Estos datos se apoyan con las entrevistas del alumnado que abandona, quienes justifican su abandono no sólo con la dificultad de compatibilizar horarios académicos con el horario de trabajo sino también con el peso de la asistencia a clase y prácticas sobre la nota final. Por tanto, la justificación recae sobre el sistema de evaluación de la asignatura. Como cita recientemente Pérez Cusó (2013), según diferentes estudios la organización y estructura

de la Universidad no siempre hace sencilla esta labor de compatibilizar. De este modo, se acentúa la decisión de abandonar la titulación en este tipo de alumnado.

Continuando con la descripción del perfil de este alumnado que abandona, al observar el conjunto de los grados de la UPO, el 69,40% del alumnado de nuevo ingreso tiene beca (tabla 6.13) mientras que existe un 67,40% de alumnado que abandona (6.14) que no dispone de beca para estudiar. Estos resultados señalan que el alumno que no dispone de beca duplica su peso entre el alumnado que abandona (67,40% frente al 30,56% de alumnado de nuevo ingreso). De este modo, entre el alumnado sin beca existe un mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.15, p. 340). Se encuentran similitudes con los resultados obtenidos en el trabajo realizado por Peralta (2008). Este autor coincide con autores como Cabrera et al. (1992 y 1993), Bernal et al. (2000) y St. John et al. (2000). Todos distinguen un modelo denominado *Focalización de Subsidios*, el cual consiste en la entrega de subsidios que constituyen una forma de influir sobre el abandono, destinados al alumnado que presentan limitaciones para continuar su formación. También se encuentran similitudes con el trabajo realizado por Breier (2010) sobre el rol que tiene la economía en las tasas de abandono. Este autor, partiendo del alumnado de la Universidad del Cabo Occidental, observó cómo muchos estudiantes se ven obligados a abandonar sus estudios por motivos económicos debido a sus situaciones personales.

La media de alumnado de nuevo ingreso que convive con sus padres es de 50%, mientras que la media del alumnado que comparte piso es de 30,38% (tabla 6.16). En el alumnado que abandona el 51,20% convive con sus padres y un 18,6% comparte piso (tabla 6.17). Estos datos ponen de relieve que la situación de convivencia no tiene relación con el abandono (Prueba de T, tabla 6.18, p. 342).

La situación laboral familiar del alumnado que abandona (tabla 6.19, p. 343) no se puede comparar con la del alumnado de nuevo ingreso pero sí se puede describir cómo es. En un 37,20%, padre y madre trabajan. En un 39,50% de los casos sólo trabaja uno de ellos, y en un 18,60% están desempleados o no tienen padres (4,60%). Estos datos indican que el alumnado que abandona, mayoritariamente, vive en un hogar en donde hay alguien desempleado; esto nos lleva a los datos anteriores (tabla 6.12, p. 338) donde hay un índice alto de abandono por simultanear estudios con trabajo y, también, apoyarían lo ya expuesto sobre la existencia de un mayor número de abandono entre el alumnado sin beca (tabla 6.15, p. 340). Según el estudio de Soler Julve et al. (2009), los objetivos principales de los jóvenes que simultanean estudios son la búsqueda de la autonomía y poder cubrir gastos personales.

Por otra parte, el nivel de estudios de los padres del alumnado que abandona tampoco se puede comparar con el del alumnado de nuevo ingreso. pero si se puede describir en la muestra del alumnado que abandona. En este sentido, los datos (tabla 6.20, p. 344) ponen de manifiesto que los padres no llegan a ser universitarios en más de la mitad de los casos (53,50% ninguno tiene titulación universitaria, 25,60% sólo uno) Esta circunstancia puede influir en el desarrollo de aptitudes y motivación hacia la persistencia en los estudios universitarios. En esta línea, Fernández Enguita (2010, p. 79) ha expresado que “el nivel de estudios de los padres se ha considerado un predictor fiable del fracaso escolar de los hijos”.

En los trabajos de autores como Araque et al. (2009), Argentin y Triventi (2011), García y San Segundo (2002), González Tirados (1989), Grao (1991), Lujan y Resenddz (1981, citado en Cabrera et al., 2006, p. 185), Nora y Crisp (2012, citado en Torrado y Figuera, 2012, p. 13), Navarro (2001), Spady (1970, citado en Himmel, 2002, p. 98) o Tedesco (1987), se considera que la decisión de abandonar está relacionada con los antecedentes familiares del estudiante y, por lo tanto, con el nivel formativo de ésta, el buen clima educativo familiar, el nivel socioeconómico de la familia y el apoyo para los estudios que recibe el estudiante de la familia.

Este estudio ha puesto de relieve algo que no tiene un claro reflejo en la literatura como es el peso de los sistemas de evaluación sobre la permanencia del alumnado que simultanea estudios y trabajo.

Estas conclusiones sobre el perfil del alumnado se sintetizan del siguiente modo:

1. Edad: el alumnado con edades mayores aumenta su peso en la muestra de los que abandonan pasando de un 41,40% a un 64,30%. Por tanto, **el abandono académico es más elevado entre el alumnado de mayor edad (Prueba de T, tabla 6.3, p. 331).**
2. Sexo: al observar los datos del alumnado que abandona un 27,90% son hombres (tabla 6.5) frente al 16,15% del peso que tienen el alumnado de nuevo ingreso (tabla 6.4). Por esta razón, **entre el alumnado varón existe mayor abandono académico universitario (Prueba de T, tabla 6.6, p. 333).**
3. Responsabilidad familiar: al comparar la tasa de responsabilidad familiar del alumnado de nuevo ingreso con la del alumnado que abandona, un 18,10% tiene hijos (tabla 6.7) frente al 14%, del alumnado que abandona (tabla 6.8). **El abandono académico no es igual ante las responsabilidades familiares, es decir, existe un mayor índice de abandono académico universitario entre el alumnado que tiene mayores responsabilidades familiares (Prueba de T, tabla 6.9, p. 335).**
4. Situación laboral: la situación laboral activa del alumnado de nuevo ingreso es de 25,8% (tabla 6.10). En el alumnado que abandona, se trata de un 41,90% (tabla 6.11). Por tanto, **quienes simultanean estudios y trabajo aumentan claramente su presencia en el alumnado que abandona (Prueba de T, tabla 6.12, p. 338).**
5. Beca: al observar el conjunto de los grados de la UPO el 69,40% del alumnado de nuevo ingreso tiene beca (tabla 6.13) y del que abandona existe un 67,40% de alumnado que no dispone de beca para estudiar (tabla 6.14). Por consiguiente, **entre el alumnado sin beca existe un mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.15, p. 340).**
6. Situación de convivencia: la media de alumnado de nuevo ingreso que convive con sus padres es de 50%, (tabla 6.16). mientras que en el alumnado que abandona el 51,20% convive con sus padres (tabla 6.17). Estos datos ponen de relieve que **la convivencia del alumnado con los padres no incrementa el abandono (Prueba de T, tabla 6.18, p. 342).**

## 2.3. La orientación previa del alumnado de nuevo ingreso

A continuación se muestran las conclusiones alcanzadas tras responder a las cuestiones suscitadas por el segundo de los objetivos que consistía en valorar la orientación previa dada al alumnado de primer curso de Grado para la elección de los estudios universitarios y su incidencia en el abandono académico. Las cuestiones de partida han sido:

- *¿Existe relación entre el Bachillerato cursado y la no coherencia con el Grado universitario elegido y las tasas de abandono?*
- *¿ Recibe suficiente orientación previa el futuro alumnado universitario para enfocar su posterior educación superior?*
- *¿Debe existir conexión entre la orientación previa dada en Bachillerato y la recibida en la Universidad?*

Si bien la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso del Grado de Sociología y del Grado de Trabajo Social accede principalmente desde 2º curso de Bachillerato, un análisis más detallado de los datos pone de manifiesto que el alumnado del Grado de Educación Social lo hace desde Ciclos Formativos en las tres universidades (tabla 5.3). En el caso de la UPO (tabla 6.23), el alumnado accede a través de algún Ciclo Formativo al Grado de Educación Social (47,5%) lo que está en relación con algunas características que lo diferencian del resto de grados. Al comparar estos datos con el alumnado que abandona (tabla 6.24), se observa que, a pesar de tener más peso en la muestra total el alumnado que accede desde Bachillerato, entre los que abandonan tiene mayor peso el alumnado que accedió a través de otro título 18,60% frente a 4,30%. Por tanto, entre quienes no proceden de bachillerato existe mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.25, p. 348).

En el grupo de los estudiantes de las tres Universidades que acceden desde Bachillerato, los resultados indican que entre un 60% y 70% lo hacen desde el itinerario de Ciencias Sociales (tabla 5.4). En el caso concreto de la UPO se trata de un 62,6% (tabla 6.26) frente a un 66,70% (tabla 6.27) quienes proceden desde el itinerario de Ciencias Sociales. El porcentaje es ligeramente menor en el alumnado que abandona habiendo accedido desde un Bachillerato diferente 33,4% frente a 37,4%. Por tanto, entre quienes no proceden de bachillerato de ciencias sociales no existe mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.28, p. 350). Estos resultados no coinciden con la afirmación de que la coherencia entre el itinerario de Bachillerato y las titulaciones tiene un efecto moderador en la predicción del abandono del estudio realizado por Rodrigo et al. (2012) en el que analiza la capacidad predictora sobre el abandono y las variables educativas de los estudiantes (modalidad de Bachiller, preferencia, nota de acceso) de psicología de la Universidad de Valencia.

La satisfacción con respecto a la orientación previa recibida en el alumnado de nuevo ingreso de las tres universidades es de “suficiente” (valor máximo 45,1% en la UPO, ver tabla 5.12). En la UPO, tanto esos datos generales como los datos respecto al alumnado que abandona indican cierta satisfacción con la orientación previa recibida: 72%, entre buena y excelente (tabla 6.31) y 65,7% del alumnado de nuevo ingreso la considera entre

suficiente y excelente (tabla 6.30). Como se puede comprobar, casi la mitad del alumnado (41,90%) tanto de Bachillerato como de los Ciclos Formativos (tabla 6.29) manifiesta no haber recibido orientación previa. De este modo, pese a la valoración benevolente del alumnado, se abren interrogantes respecto a la eficacia de las acciones orientadoras que son desempeñadas por la figura de los orientadores y de los profesionales de FOL. Estos datos ponen en cuestión el grado de preparación y de conocimiento en el proceso de selección y análisis del Grado a cursar por parte del alumnado. Existe mayor índice de abandono entre los alumnos cuya satisfacción con la orientación previa recibida antes de comenzar el título es negativa (Prueba de T, tabla 6.32, p. 353).

Las demandas de información sobre salidas profesionales y contenidos de los grados son comunes en las tres universidades y aumentan en el alumnado que abandona (gráfica 6.2) con respecto al alumnado de nuevo ingreso (gráfica 6.1). En la UPO, en lo que se refiere a la información sobre las salidas profesionales, las demandas pasan del 8,82% al 15,0%. Este aumento es mayor en la demanda manifestada sobre los contenidos del Grado elegido alcanzando un porcentaje entre el alumnado que abandona del 27,50% frente al 9,80% de peso en el alumnado de nuevo ingreso. Entre el alumnado con mayores demandas con respecto a la orientación previa existe mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.35, p. 361). Estos datos son especialmente importantes, sobre todo, por la repercusión futura en su proyecto profesional analizada por Sánchez García (2001). Además ello supone una pérdida de tiempo, esfuerzo y coste económico que podrían evitarse con una adecuada orientación previa. Así, queda más que justificada la importancia de la orientación vocacional y profesional en el alumnado de nuevo ingreso.

Numerosos autores han recogido información sobre los servicios existentes a disposición del alumnado universitario, como son los trabajos de Campoy y Pantoja (2000); Lantarón (2012); Sánchez García et al. (2008) o Vidal et al. (2001). En relación a estos servicios, se puede observar que un porcentaje alto de alumnado de nuevo ingreso (72,4%) de la UPO manifiesta que la utilidad de los servicios de información que la Universidad presta es cuanto menos “suficiente”. Paradójicamente, entre estos servicios se encuentran las Jornadas de Bienvenida, a las que un 67,40% del alumnado que abandona afirma no asistir. Por consiguiente, y siguiendo la opinión de Cano González (2008), el alumnado que accede a la Universidad tiene escaso conocimiento sobre la estructura universitaria, su funcionamiento, los requisitos de acceso, los servicios y los procedimientos administrativos. Estas Jornadas de Bienvenida podrían ser un recurso para conocer y comprender el Grado que elegirá o del que ya forma parte. Ello permitiría complementar la orientación que se recibe en las instituciones de enseñanza que preceden a la Universidad, haciéndose necesario fomentar una línea de trabajo más estrecha y efectiva para evitar el desconocimiento generalizado de servicios destinados al estudiante.

Estas conclusiones referidas a la orientación previa del alumnado de primer curso de Grado para la elección de los estudios universitarios y su incidencia en el abandono del Grado universitario se sintetizan del siguiente modo:

*Orientación previa en Secundaria y Ciclos Formativos:*

1. Acceso al Grado (modalidad): a pesar de tener más peso en la muestra total el alumnado que accede desde Bachillerato, en realidad, tiene mayor peso el

alumnado que abandona habiendo accedido desde otro título, 18,60% frente a 4,30%. **Por tanto, entre quienes no proceden de bachillerato existe mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.25, p. 348).**

2. Tipo de Bachillerato: en el grupo de los estudiantes que acceden desde Bachillerato es ligeramente menos numeroso el alumnado que abandona habiendo accedido desde un Bachillerato diferente al de Ciencias Sociales 33,40% frente a 37,40%. **Por tanto, entre quienes no proceden de Bachillerato de Ciencias Sociales no existe mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.28, p. 350).**
3. Satisfacción con la orientación previa: para el alumnado de nuevo ingreso de la UPO, la satisfacción con respecto a la orientación previa recibida es del 65,70% entre suficiente y excelente (tabla 6.30). Tanto esos datos como los referidos al alumnado que abandona, indican cierta satisfacción con la orientación previa recibida, 72%, entre buena y excelente (tabla 6.31). Sin embargo, **entre quienes la satisfacción con la orientación previa recibida antes de comenzar el título es negativa existe mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.32, p. 353).**
4. Deficiencias en la orientación previa: en lo que se refiere a la información sobre las salidas profesionales, pasan del 8.82% al 15%, si bien este aumento es mayor en la demanda manifestada sobre los contenidos del Grado elegido alcanzando un porcentaje entre el alumnado que abandona del 27,50% frente al 9.80% de peso en el alumnado de nuevo ingreso. Por tanto, **entre el alumnado con mayores demandas con respecto a la orientación previa existe mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.35, p. 361).**

#### *Orientación previa Universitaria:*

1. Servicios de Orientación. Utilidad y asistencia: el 72,4% del alumnado de nuevo ingreso (tabla 6.36, p. 362) afirma que la utilidad de los servicios de información que la Universidad le presta es “suficiente”. En cambio, a las Jornadas de Bienvenida un 67,4% del alumnado que abandona no asiste (gráfica 6.3, p. 363). No se ha podido contrastar la hipótesis, con el Prueba de T, sobre si cuando la satisfacción con los servicios de orientación universitaria es negativa existe mayor índice de abandono por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable.

## 2.4. Motivación y proceso de elección de estudios universitarios

Las conclusiones relativas al **tercer objetivo** de esta investigación, después de valorar la incidencia en el abandono académico universitario de la motivación y el proceso de elección de los estudios, dan respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- *¿Qué importancia tienen las expectativas de los estudiantes en la elección de los estudios universitarios?*
- *¿La elección en primera opción influye en el abandono universitario?*

Latiesa (1989) explica que cubrir las expectativas y cursar la carrera deseada influyen en la decisión de abandonar la titulación. Por este motivo, las políticas educativas se deben centrar en preparar a los estudiantes para tomar decisiones meditadas y con claras expectativas concernientes a su elección superior (Stan, 2011). Así, mientras que más del 90% del alumnado de nuevo ingreso considera que va a terminar sus estudios universitarios (tabla 6.39), la realidad muestra cómo una proporción significativa de éstos (22,93% Trabajo Social, Sociología 45,45% y Educación Social 33,89%) no vuelve a matricularse en el mismo título en el que inició sus estudios (tabla 6.40). Lo que no significa que continúan sus estudios en otra opción más alta en su orden de preferencias en el caso de continuar con la formación académica. Por tanto, el abandono académico universitario aumenta entre el alumnado con baja motivación para terminar la carrera (Prueba de T, tabla 6.41, p. 366).

En la muestra del alumnado que abandona (tabla 6.49) aquéllos que eligen el título en primera opción 42,20% tienen un peso menor que en la muestra de alumnado de nuevo ingreso 57,31% (tabla 6.48). También se observa que el porcentaje de estudiantes que se ven obligados a cursar la segunda opción de estudios es superior entre el alumnado que abandona (32,60%) con respecto al de nuevo ingreso (26,15%). Por consiguiente, entre el alumnado que no accede a cursar la primera opción de los estudios elegidos existe mayor abandono académico universitario (Prueba de T tabla 6.50, p. 375).

Además, entre quienes abandonan, un 25,95% (tabla 6.42) afirma no tener ningún conocimiento previo del título elegido frente al 1,53% del alumnado de nuevo ingreso (tabla 6.43). Por esta razón, existe mayor índice de abandono entre el alumnado que tiene menor conocimiento previo de la carrera (Prueba de T tabla 6.44, p. 369). Estos datos se corroboran con las entrevistas realizadas y son similares a los obtenidos en el estudio realizado en la Universidad de Barcelona por Artis et al. (2008). Estos autores afirman que una confirmación positiva de las expectativas previas del estudiante implica mejores resultados cognitivos y, por tanto, mayor satisfacción y menor índice de abandono.

En consecuencia, se observa cómo en el alumnado que abandona se da una menor relación entre el conocimiento, las expectativas y el orden de elección de los diferentes títulos. Estos aspectos muestran una mayor coherencia en el caso de quienes continúan sus estudios y menor entre quienes abandonan.

Asimismo, con respecto a los motivos de elección se observa cómo los dos factores principales elegidos son relativos a los procedimientos de admisión y la autorrealización. En la UGR, UPO y UCM un 7,10%, 9,62% y 16,59% respectivamente han elegido el título por no haber sido admitidos en otros estudios (tabla 6.45). Este porcentaje se eleva en el caso de la UPO hasta el 55,8% entre quienes abandonan (tabla 6.46). Por consiguiente, existe mayor índice de abandono entre el alumnado que no es admitido en el título elegido inicialmente (Prueba de T, tabla 6.47, p. 372).

La nota de acceso se muestra como un factor discriminante a la hora de entender los motivos de abandono por parte del alumnado, coincidiendo con el ya señalado estudio de Villar et al. (2012) quienes plantean que en estos casos no se trata de una elección de inscripción en primer orden de preferencia, sino que se produce lo que denominan



“acceso frustrado”. Circunstancia que queda claramente ilustrada en la entrevista realizada a la alumna que abandonó Sociología (M1).

Estas conclusiones sobre la motivación y el proceso de elección de los estudios por parte del alumnado se sintetizan del siguiente modo:

1. Motivación para terminar los estudios: un 34,09% del alumnado de nuevo ingreso no vuelve a matricularse en el mismo título en el que inició sus estudios (tabla 6.40). **El abandono académico aumenta entre el alumnado con baja motivación para terminar la carrera (Prueba de T, tabla 6.41, p. 366).**
2. Orden de preferencia: el alumnado que elige en primera opción disminuye su peso en la muestra del alumnado que abandona, 42,2% frente al 57,31%. (tabla 6.49 y tabla 6.48). Además, se observa que el que accede a la titulación en segunda opción tiene mayor peso en el alumnado que abandona, 32,6%, frente al 26,15% de los alumnos de nuevo ingreso. **En el alumnado que no accede a cursar la primera opción de los estudios elegidos existe un mayor abandono (Prueba de T tabla 6.50, p. 375).**
3. Conocimiento previo del título: la falta de información y el desconocimiento del título aumenta en el alumnado que abandona, 25,95% frente al 1,53% del alumnado de nuevo ingreso (tabla 6.42 y tabla 6.43). Una confirmación positiva sobre las expectativas podría reducir las tasas de abandono. Por tanto, **existe mayor índice de abandono entre el alumnado que tiene menor conocimiento previo de la carrera (Prueba de T, tabla 6.44, p. 369).**
4. Motivos de elección: se observa como en la UGR, UPO y UCM que un 7,10%, 9,62% y 16,59% respectivamente han elegido el título por no haber sido admitidos en otros estudios (tabla 6.45). Este porcentaje se elevan en el caso de la UPO hasta el 55,8% entre quienes abandonan (tabla 6.46). La nota de acceso se muestra, así, como un factor discriminante a la hora de entender los motivos de abandono por parte del alunando. Como resultado **existe mayor índice de abandono entre el alumnado que no es admitido en el título elegido inicialmente (Prueba de T, tabla 6.47, p. 372).**

## 2.5. Tutoría y Universidad

En último lugar, se presentan las conclusiones en relación al **cuarto objetivo** de esta investigación. Después de analizar la influencia en el abandono académico universitario de los servicios de orientación universitaria, el modelo de aplicación de la tutoría, así como la implicación de la institución y del profesorado universitario, se dan respuestas a las siguientes cuestiones de partida:

- *¿ Se adapta el modelo de tutoría universitaria a las necesidades del alumnado y favorece la retención?*
- *¿Disponen los tutores de la motivación y formación adecuadas para llevar a cabo un sistema de tutorías durante el período formativo de Universidad que facilite la permanencia del alumnado?*

- *¿Puede ser la tutoría en la Universidad una medida favorable para la disminución del abandono?*

Como se menciona en la revisión bibliográfica, en la actualidad, la calidad universitaria se vincula con la orientación (Álvarez Rojo, 2001; Álvarez y González, 2008; González López y Martín Izard, 2004). Los datos obtenidos en este estudio confirman determinadas carencias en la orientación recibida durante el primer curso de Grado a través de la tutoría.

Con respecto a la tutoría, la mayoría del alumnado tanto de nuevo ingreso (72,80%, tabla 6.52) como los que abandonan (62,80%, tabla 6.53) asisten, existiendo un porcentaje menor en el alumnado que abandona. Esto refleja que entre el alumnado con baja asistencia a tutoría existe un mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.54, p. 379).

La principal limitación del alumnado de la UPO en relación a las sesiones de tutoría coincide con las aportadas por el alumnado de los diferentes grados de la UGR y la UCM: incompatibilidad para asistir a las sesiones de tutoría por coincidir con horarios de clase (42,42%, ver tabla 6.55, p. 381). En cambio, para el alumnado que abandona la principal limitación de la tutoría es el tiempo durante el desarrollo de las sesiones y la implicación del profesorado en las mismas. En otras palabras, el alumnado que abandona parece señalar una falta de peso de la tutoría frente a lo que apuntan algunos autores (González Jiménez et al. 2010), considerando ésta una labor paralela a la docencia. No se ha podido contrastar la hipótesis, con el Prueba de T, sobre si entre el alumnado con mayores limitaciones con respecto a la tutoría existe mayor índice de abandono, por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable.

Según el estudio de Kingori (2011) realizado en la Universidad de California, la implicación del profesorado es fundamental para el éxito de los estudiantes. Además, la interacción es básica para la integración de los estudiantes junto con los servicios de apoyo disponibles en las instituciones (Wals, Larsen y Parry, 2009) y puede influir en sus decisiones, ya que en muchas ocasiones el profesorado logra transmitir el gusto por la carrera elegida (Macías, 2001; Thomas, 2002). Pero, en este estudio, entre el alumnado de nuevo ingreso la relación de colaboración con el profesorado es baja, pues para un 64,5% del alumnado de la UCM y un 50,3% de la UPO sólo “a veces” (tabla 6.56, p. 382) se adapta a su ritmo de aprendizaje en las sesiones de tutoría. En el alumnado que abandona tan sólo un 19,2% encuentra apoyo en el tutor (tabla 6.67, p. 389). Para estos el apoyo recibido por el profesor es mínimo y no ejerce influencia en su decisión de permanencia o abandono. No se ha podido contrastar la hipótesis, con el Prueba de T, sobre si entre el alumnado con menor satisfacción con el profesorado existe mayor índice de abandono por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable.

En este contexto hay autores que afirman que orientación y calidad universitarias pasan a tener una estrecha vinculación dentro de las universidades “por ser un requisito para dar respuesta a las demandas del alumnado”, como afirma Álvarez (2012, p. 248). En este estudio el valor que el alumnado concede a la tutoría por el apoyo recibido es “bastante buena, 67,9%” y “excelente, 26,7%” en el alumnado de nuevo ingreso (tabla 6.59) y “bastante buena, 42,30%” y “excelente, 34,60%” en el alumnado que abandona

(tabla 6.60). Por tanto, se puede pensar que existe una imagen positiva de la práctica tutorial, pero entre quienes tienen una satisfacción con la tutoría baja existe un mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.62, p.386). Tal vez esto se deba a que el alumnado no crea que la tutoría sea el vehículo y apoyo que pueda ayudarles a resolver sus motivos de abandono, al ser los temas tratados en las tutorías fundamentalmente de carácter académico (96,20%, tabla 6.61, p. 385) como fechas de exámenes, resolución de dudas, entregas de trabajos, etc... pues sus motivos de abandono están vinculados con factores estructurales y con cuestiones económicas y laborales. Esto plantea que la tutoría deba abordar el reto de asumir otros contenidos sobre los que giran los motivos de abandono y su sentido de guía y acompañamiento como recogen Fabbris (2008) y González Jiménez (2010). Estos datos también coinciden con los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en otras universidades españolas, donde aparecen bajos niveles de conocimiento sobre la tutoría y una baja frecuencia de utilización de la misma (Amor Almedina, 2012; García Antelo, 2010 y Rumbo Arcas et al., 2009 entre otros). De hecho, los datos de esta investigación reflejan la falta de visión de la tutoría como procedimiento para prevenir el abandono según la mayoría de los estudiantes. En la muestra del alumnado que abandona (tabla 6.64, p. 388), un 61,5% considera que la tutoría no influye como procedimiento o herramienta para la prevención del abandono, frente al 7,7% en el alumnado de nuevo ingreso (tabla 6.63, p. 387). No se ha podido contrastar la hipótesis, con el Prueba de T, sobre si existe mayor índice de abandono entre quienes la percepción sobre la tutoría como procedimiento para prevenir el abandono es negativa, por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable.

Estas conclusiones sobre el sistema de orientación universitario, así como el modelo de aplicación de la tutoría y la implicación de la institución y del profesorado universitario se sintetizan:

#### *Dimensión del modelo de tutoría:*

1. **Asistencia:** con respecto a la asistencia a tutoría, se observa que la mayoría del alumnado de nuevo ingreso asiste a tutoría un 72,8%, (tabla 6.52) frente al 62,80% que abandona (gráfica 6.53). Esto refleja que **entre el alumnado con baja asistencia a tutoría existe un mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.54, p. 379).**
2. **Limitaciones encontradas:** mientras que el alumnado de nuevo ingreso (tabla 6.55) destaca como principales limitaciones de la tutoría recibida la incompatibilidad para asistir por coincidirle con horarios de clase (42,42%), la falta de tiempo destinado a la duración de las sesiones de tutoría (13,13%) y la vergüenza de preguntar al profesorado (13,13%). El alumnado que abandona destaca el deseo de recibir tutorías donde el tiempo destinado a ellas no sea una barrera para solventar sus dudas e intereses. No se ha podido contrastar la hipótesis por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable.
3. **Satisfacción con el profesorado:** para el alumnado de nuevo ingreso durante las sesiones de tutoría el profesorado sólo “a veces” 53,30% (entre nunca, con frecuencia y siempre) se adapta a su ritmo de aprendizaje (tabla 6.56, p. 382). En el alumnado que abandona el apoyo recibido por el profesor es, tan sólo de un 19,2%

(tabla 6.57). No se ha podido contrastar la hipótesis por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable.

4. Satisfacción de la tutoría recibida: existe una buena imagen de la práctica de la tutoría porque el valor que le concede el alumnado de nuevo ingreso es de “bastante buena, 67,9%” y “excelente, 26,7%” y de “bastante buena, 42,30%” y “excelente, 34,60%” en el alumnado que abandona (tabla 6.59 y gráfica 6.60). **Sin embargo, entre quienes tienen una satisfacción con la tutoría baja existe un mayor índice de abandono (Prueba de T, tabla 6.62, p. 386).**

*Dimensión tutoría abandono:*

5. Influencia de la tutoría: un 61,50% del alumnado que abandona (tabla 6.64), opina que la tutoría no influye como procedimiento o herramienta para la prevención del abandono frente al 7,70% en el alumnado de nuevo ingreso (tabla 6.63). Asimismo se aprecia que la mayor parte de alumnado (53,80%) considera que los temas tratados en tutoría no estaban relacionados con sus motivos de abandono (tabla 6.65) . No se ha podido contrastar la hipótesis por la dificultad de hacer coincidir los dos instrumentos en esta variable.

## 2. Conclusioni

Le conclusioni di seguito presentate, sono strutturate in funzione degli obiettivi che hanno caratterizzato questo lavoro di ricerca. In primo luogo, si comincerà col rispondere agli elementi di base dell'obiettivo generale di studio.

- Conoscere le cause di abbandono nella Facoltà di Scienze sociali, durante il primo corso di laurea dell'Università Pablo de Olavide (UPO), considerando sia gli aspetti strutturali (istituzione e profilo socio-demografico dello studente) sia gli aspetti che si riferiscono all'orientamento educativo.

In seguito, tali cause saranno messe in relazione con ciascun aspetto sollevato negli obiettivi specifici della ricerca (profilo socio-demografico, orientamento preliminare, motivazione e tutoraggio).

- Analizzare il profilo socio-demografico della popolazione studentesca del primo corso accademico (età, sesso, responsabilità familiare, situazione lavorativa, disponibilità di borsa di studio) e la sua incidenza nell'abbandono accademico.
- Stimare l'orientamento preliminare dato agli studenti del primo corso accademico per la scelta degli studi universitari e la sua incidenza nell'abbandono accademico.
- Valutare l'incidenza della motivazione e del processo di scelta degli studi sull'abbandono accademico universitario.
- Analizzare l'influenza sull'abbandono accademico universitario, dei servizi di orientamento universitario, il modello di applicazione del tutoraggio, così come il coinvolgimento dell'istituzione e del professorato universitario.

### 2.1. Motivi di abbandono

I risultati ottenuti sui motivi di abbandono da parte della popolazione studentesca universitaria del primo corso di Laurea in Lavoro Sociale, Sociologia e Educazione Sociale della Facoltà di Scienze Sociali della UPO, sono presentati qui di seguito (tabella 6.65).

1. **Il primo motivo che subentra nella vita degli studenti e che rappresenta il 32,60% è "l'ammissione ad altri corsi di studio"**. Ciò influisce sul fatto che la popolazione studentesca scelga un certo corso di Laurea per "il mancato conseguimento di una votazione sufficiente" e che poi lo abbandoni. Villar e altri (2012) hanno denominato tale situazione: "accesso frustrato".
2. **Il secondo motivo di abbandono di quasi l'altra metà degli studenti, è la "incompatibilità degli orari" (41,8%),** il quale è legato a fattori (economici e lavorativi) e si può vedere accentuato dall'obbligo di frequenza, dal peso delle valutazioni delle pratiche in aula e dallo sviluppo delle attività di gruppo, le quali sono difficili da portare a termine per gli studenti-lavoratori.

Per completare quest'obiettivo generale, i motivi di abbandono saranno messi in relazione con i distinti elementi contenuti negli obiettivi specifici elencati di seguito.

## 2.2. Il profilo socio-demografico della popolazione studentesca del primo corso di Laurea

Da qui in avanti, sono presentate le conclusioni raggiunte a proposito del **primo obiettivo** di questa ricerca. Dopo **aver analizzato il profilo socio-demografico degli studenti del primo corso di Laurea** (età, sesso, responsabilità familiare, situazione lavorativa, disponibilità di borsa di studio) e la sua incidenza nell'abbandono accademico, si propongono delle risposte alle seguenti domande di partenza:

- *Esiste una relazione tra la carriera, lo stato occupazionale degli studenti e il tasso di abbandono universitario?*
- *Influisce sul tasso di abbandono la situazione socio-economica e familiare?*

Dai dati ottenuti sul profilo socio-demografico della popolazione studentesca universitaria, si registra che nelle tre Università del corso di Laurea in Educazione Sociale, gli studenti hanno un'età tra i 21 e i 23 anni, mentre nel corso di Laurea di Lavoro Sociale e di Sociologia, l'età è tra i 18 e i 20 anni. Benché sembri che rispetto al peso che gli studenti tra i 18 e 21 anni hanno sulla totalità della popolazione la percentuale è più alta, si osserva con chiarezza che nel campione di studenti che abbandonano con l'avanzare dell'età aumenta il tasso di abbandono, un 41,40% a fronte del 64,30% della popolazione studentesca che abbandona. Dunque, l'abbandono accademico universitario è più alto tra gli studenti di età maggiore (Test di T, tabella 6.3, p. 333).

Un 27,90% degli studenti che abbandonano sono maschi (A.A. tabella 6.5), contro il 16,15% del peso che hanno nella popolazione studentesca di nuovo ingresso (tabella 6.4). C'è differenza di genere rispetto all'abbandono. La distribuzione della percentuale di maschi che abbandona se raddoppia. Pertanto, tra gli studenti maschi esiste maggiore abbandono universitario (Test de T, tabella 6.6, p. 335).

Rispetto alla responsabilità familiare (tabella 5.9), gli studenti dell'UCM (23,30%), rappresentano un peso maggiore nel campione della popolazione studentesca di nuovo ingresso. L'UPO si posiziona al secondo posto (18,10%) con una cifra un po' più alta negli studenti del corso di Laurea in Educazione Sociale (23,7%), che sembra corrispondere con l'età più alta di questa popolazione studentesca (tabella 6.7). Tra gli studenti che abbandonano (tabella 6.8), troviamo un 86% che non ha figli, contro il restante 14% che ha uno o più figli. In questo modo, è possibile confermare che l'abbandono non si presenta omogeneo di fronte a congiunture di responsabilità familiari diverse. Pertanto, c'è un livello di abbandono accademico universitario più alto tra gli studenti che hanno maggiori responsabilità familiari. (Test di T, tabella 6.9, p. 337).

La situazione lavorativa generale degli studenti di nuovo ingresso (tabella 5.7) è più marcata nell'UCM (32,10%), nonostante che al secondo posto spicchi l'UPO (25,80%). Osservando la popolazione studentesca che abbandona (tabella 6.11), si tratta di un

41,90% che studia e lavora, contro il 58,10% di studenti che non lo fa. Pertanto, ciò dimostra chiaramente che gli studenti-lavoratori aumentano la loro presenza nella popolazione studentesca che abbandona (41% nella popolazione studentesca che abbandona, contro il 25,80% di studenti di nuovo ingresso)-(tabella 6.12, p. 340). Tali dati sono avvalorati dalle interviste fatte agli studenti che lasciano gli studi, i quali giustificano il proprio abbandono con la difficoltà di conciliare gli orari accademici con gli orari di lavoro, oltre al peso dell'obbligo di frequenza e delle pratiche per il voto finale che, quindi, ricade sul sistema di valutazione del corso. Come cita di recente Pérez Cusó (2013), secondo diversi studi, l'organizzazione e la struttura universitaria, non sempre rendono facile questo lavoro di conciliazione. In tal modo, in questa tipologia di studenti, si accentua la decisione di abbandonare il corso di Laurea.

Proseguendo la descrizione del profilo di questi studenti che abbandonano, nell'osservare l'insieme di corsi di studio dell'UPO, il 69,40% degli studenti di nuovo ingresso ha accesso alla borsa di studio (tabella 6.13), mentre esiste un 67,40% di studenti che abbandonano (tabella 6.14) che non ne dispongono. Questi risultati segnalano che lo studente privo di borsa di studio raddoppia il proprio peso nella popolazione studentesca che abbandona (67,40% contro il 30,56% di studenti di nuovo ingresso). Di conseguenza, tra gli studenti senza borsa di studio c'è un livello più alto di abbandono. (Test di T, tabella 6.15, p. 342). In questo studio si incontrano similitudini con i risultati ottenuti nel lavoro realizzato da Peralta (2008). Quest'autore si trova d'accordo con autori come Cabrera e altri, (1992 y 1993), Bernal e altri, (2000) e St. John e altri, (2000). Tutti distinguono un modello denominato *Focalizzazione dei sussidi*, il quale consiste nell'attribuzione dei sussidi, che costituiscono un modo di influire sull'abbandono, destinati a quegli studenti che presentano limitazioni nel proseguimento della carriera universitaria. Altre similitudini si incontrano con il lavoro realizzato da Breier (2010) sul ruolo rivestito dall'economia nei tassi di abbandono. L'autore, partendo dalla popolazione studentesca dell'Università del Capo Occidentale, ha osservato come molti studenti, a causa della propria situazione personale, si vedano obbligati ad abbandonare prima del completamento degli studi, perché continuare, risulta troppo dispendioso.

La media degli studenti di nuovo ingresso che vive coi genitori è del 50%, mentre la media di quelli che condividono un appartamento fuori dalla famiglia è del 30,38% (tabella 6.16). Nella popolazione studentesca che abbandona gli studi, il 51,20% vive con i genitori, e un 18,6% convive fuori dalla famiglia. (tabella 6.17) Questi dati mettono in rilievo il fatto che la situazione di convivenza con i genitori non ha relazione con l'abbandono (tabella 6.18, p. 344).

La situazione lavorativa familiare dello studente che abbandona (tabella 6.19, p. 345) non si può confrontare con quella della popolazione studentesca di nuovo ingresso, ma la si può comunque descrivere. In un 37,20%, padre e madre lavorano. In un 39,50% dei casi lavora solo uno di loro, in un 18,60% sono disoccupati o non hanno i genitori (4,60%). Tali dati indicano che gli studenti che abbandonano, per la maggiore, vivono in un ambiente familiare dove c'è almeno un disoccupato; questo ci riporta ai dati precedenti (tabella 6.12, p. 340), dove c'è un alto indice di abbandono a causa della condizione di studente-lavoratore, e confermerebbe l'esposizione antecedente: esiste maggior incidenza di abbandono tra gli studenti privi di borsa di studio (tabella 6.15, p. 342). Secondo lo

studio di Soler Julve e altri (2009), gli obiettivi principali dei giovani studenti-lavoratori sono la ricerca dell'autonomia e la possibilità di far fronte alle spese personali.

D'altro canto, il livello degli studi dei genitori nemmeno si può comparare con quello degli studenti di nuovo ingresso, ma si può descrivere in questo campione di popolazione studentesca che abbandona. In tal senso, i dati (tabella 6.20, p. 346) evidenziano che i genitori non hanno una formazione accademica in più della metà dei casi (53,50% nessuno è laureato, 25,60% solo uno). Questa situazione può influenzare lo sviluppo dell'attitudine e della motivazione che si riferisce al proseguimento degli studi universitari. In linea con le parole di Fernández Enguita (2010, p. 79) "il livello di formazione dei genitori è considerato un elemento profetico affidabile nel fallimento scolastico dei figli".

Inoltre, nel lavoro di autori come Araque e altri (2009); Argentin e Triventi (2011); García e Sansegundo (2002); González Tirados (1989); Grao (1991); Lujan e Resenddz (2006, citato da Cabrera e altri); Nora e Crisp (2012, citato da Torrado e Figuera); Sandoval (2010); Spady (2002, citato da Himmel) e Tedesco (1987), si considera che la scelta di abbandonare è in relazione con i precedenti familiari dello studente e, pertanto, con il livello formativo di questa, il buon clima educativo familiare, il livello socio-economico della famiglia e l'appoggio per gli studi che da essa riceve lo studente stesso.

Lo studio ha evidenziato un aspetto che non ha un riflesso chiaro nella letteratura quale è il peso dei sistemi di valutazione sulla permanenza degli studenti-lavoratori.

Queste conclusioni sul profilo degli studenti, si sintetizzano nel modo seguente:

1. Età: quegli studenti d'età più alta, aumentano il peso che quest'età assume nel campione di studenti che abbandonano, passando da un 41,40% negli alunni di nuovo ingresso al 64,30% in quelli che abbandonano. **Pertanto, esiste una tendenza nella quale si stima che con l'avanzare dell'età aumenta l'abbandono (Test di T, tabella 6.3, p. 333).**
2. Sesso: osservando i dati degli alunni che abbandonano, un 27,90% sono maschi (tabella 6.5) contro il 16,15% del peso che hanno gli studenti di nuovo ingresso (tabella 6.4). **Quindi, tra i maschi esiste maggiore abbandono (Test di T, tabella 6.6, p. 335).**
3. Responsabilità familiare: nel confrontare il tasso di responsabilità familiare della popolazione studentesca di nuovo ingresso con gli studenti che abbandonano, un 18,10% ha figli (tabella 6.7) rispetto al 14%, di quelli che abbandonano (tabella 6.8). Pertanto, si osserva che la responsabilità familiare influisce sull'abbandono; cioè **esiste un livello più alto di abbandono accademico tra gli studenti che hanno maggiori responsabilità familiari (Test di T, tabella 6.9, p. 337).**
4. Situazione lavorativa: la situazione lavorativa attiva negli studenti di nuovo ingresso è di 25,8% (tabella 6.10). Negli studenti che abbandonano, è di 41,9% (tabella 6.11). **Dunque, l'abbandono è maggiore negli studenti-lavoratori (Test di T, tabella 6.12, p. 340).**
5. Borsa di studio: osservando l'insieme dei corsi di Laurea della UPO, il 69,40% degli studenti di nuovo ingresso ha accesso alla borsa di studio (tabella 6.13) e di quelli che abbandonano (tabella 6.14) esiste un 67,40% che invece non ce l'ha.



Questi risultati fanno emergere che **esiste propensione all'abbandono quando non si dispone di borsa di studio (Test di T, tabella 6.15, p. 342).**

6. Situazione di convivenza: in relazione alla situazione di convivenza, si rileva come un 50% di studenti di nuovo ingresso vive nell'ambiente familiare (tabella 6.16), e nella popolazione studentesca che abbandona un 51,20% (tabella 6.17). **Quindi l'abbandono non si incrementa** tra gli studenti che vivono coi propri genitori (Test de T, tabella 6.18, p. 344).

## 2.3. L'orientamento precedente degli studenti di nuovo ingresso per la scelta degli studi universitari.

Di seguito s'illustrano le conclusioni raggiunte dopo aver risposto alle questioni relative al **secondo obiettivo** di questa ricerca: valutare l'orientamento precedente degli studenti del primo corso di Laurea per la scelta degli studi universitari e la sua relazione con il corso di studi scelto, e che si riferiscono alle seguenti questioni di partenza:

- *Esiste una relazione tra la Scuola Superiore e la non coerenza con il corso di Laurea prescelto e il tasso di abbandono*
- *I futuri studenti universitari ricevono indicazioni sufficienti per organizzare la propria successiva educazione superiore?*
- *Dovrebbe esserci una connessione tra l'orientamento precedente ricevuto al liceo e quello ricevuto presso l'Università?*

Sebbene la maggioranza degli studenti di nuovo ingresso del corso di Laurea in Sociologia e in Lavoro Sociale acceda principalmente dal 2° corso di Scuola Superiore, un'analisi più dettagliata dei dati dimostra che gli alunni del corso di Laurea in Educazione Sociale accedono dai Cicli Formativi nelle tre Università (tabella 5.3). Concretamente, nel corso di Laurea in Educazione Sociale dell'UPO (tabella 6.23), la popolazione studentesca accede al corso di Laurea in Educazione Sociale attraverso certi Cicli Formativi (47,5%) questo corso è legato ad alcune caratteristiche che, come vedremo, lo differenziano dagli altri titoli. Nel confrontare questi dati con gli studenti che abbandonano (tabella 6.24), si osserva che, nonostante abbiano un peso maggiore nel campione totale gli studenti che accedono dalla Scuola Superiore, tra il campione di quelli che abbandonano ha più rilevanza la popolazione studentesca che vi ha acceduto attraverso altri titoli, 18, 60% contro un 4, 30%. Perciò, negli studenti che non accedono dalla Scuola Superiore esiste più indice di abbandono (Test de T, tabla 6.25, p.348).

Nel gruppo di studenti che accedono dalla Scuola Superiore alle tre Università, i risultati indicano che tra un 60% e un 70%, accedono da scuole superiori di Scienze Sociali (tabella 5.4). Concretamente, nell'UPO il 62,6% (tabella 6.26) contro il 66,70% (tabella 6.27) che accede dall'indirizzo di Scienze Sociali. La percentuale è leggermente minore negli studenti che abbandonano avendovi acceduto da scuole superiori differenti (33, 4% contro 37, 4%). Pertanto tra gli studenti che non accedono dall'indirizzo di Scienze Sociali, non esiste maggiore indice di abbandono (Test diT, tabella 6.28, p. 353). Di conseguenza, queste cifre non sarebbero pertinenti con l'affermazione del fatto che la

coerenza tra il percorso di studi superiore e l'Università ha un effetto moderatore nella previsione dell'abbandono, in accordo con lo studio realizzato da Rodrigo e altri (2012), nel quale si analizza la capacità di previsione dell'abbandono e le variabili educative degli studenti (modalità del diplomato, preferenza, voto di accesso) di Psicologia dell'Università di Valencia.

L'indice di soddisfazione che si riferisce all'orientamento precedente ricevuto negli alunni di nuovo ingresso delle tre Università, è di "sufficiente" (il valore massimo è di 45,1% nell'UPO, tabella 5.12). Nell'UPO, tanto questi dati generali, quanto i dati concernenti agli studenti che abbandonano, indicano una certa soddisfazione per l'orientamento precedente ricevuto: il 65,7% della popolazione studentesca di nuovo ingresso, la considera tra il sufficiente e l'eccellente (tabella 6.30) e il 72% degli studenti che abbandonano, tra il buono e l'eccellente (tabella 6.31). Tuttavia, come si può vedere, quasi metà degli studenti (41,90%) tanto della Scuola Superiore quanto dei Cicli Formativi (tabella 6.29) dimostra di non aver ricevuto un orientamento precedente. Perciò, nonostante la benevola valutazione degli studenti, si aprono interrogativi rispetto all'efficacia delle azioni orientative portate avanti dalla figura dell'orientatore e dal professionista della FOL. Inoltre ci porta a mettere in discussione il grado di preparazione e di conoscenza del processo di selezione e dell'analisi del corso di Laurea che devono intraprendere gli studenti. Esiste dunque maggiore indice di abbandono tra gli studenti che hanno l'indice di soddisfazione riguardante l'orientamento precedente ricevuto negativo (Test di T, tabella 6.32, p. 355).

Le richieste informative sugli sbocchi professionali e sui contenuti dei corsi di Laurea, sono comuni nelle tre Università e aumentano negli studenti che abbandonano (grafico 6.2), in confronto agli studenti di nuovo ingresso (grafico 6.1). L'UPO, per ciò che riguarda l'informazione sugli sbocchi professionali, le richieste informative passano dal 8,82% al 15%, benché questo aumento sia maggiore nella domanda manifestata sui contenuti del corso di Laurea scelto, raggiungendo, negli studenti che abbandonano, una percentuale del 27, 50% contro il 10% di rilevanza negli studenti di nuovo ingresso. Quindi, laddove le richieste informative di orientamento sono maggiori, cresce l'indice di abbandono. Questi dati sono particolarmente importanti, soprattutto per la ripercussione futura nel progetto professionale, come risulta dallo studio di Sánchez García (2001). Oltre alla perdita di tempo, lo sforzo e il costo economico che si potrebbe evitare. Pertanto, rimane più che giustificata l'importanza dell'orientamento attitudinale e professionale negli studenti di nuovo ingresso.

Proseguendo con l'orientamento che ricevono gli studenti, numerosi autori hanno raccolto informazioni sui servizi esistenti a disposizione della popolazione universitaria, come i lavori di Campoy e Pantoja (2001); Lantarón (2012); Sánchez García e altri (2008) e Vidal e altri (2001). In relazione a questi servizi, si può osservare che un'alta percentuale di studenti di nuovo ingresso dell'UPO (72, 4%), sostiene che l'utilità dei servizi d'informazione prestati dall'Università è quantomeno sufficiente, paradossalmente, tra questi servizi troviamo le Giornate di Benvenuto, alle quali un 67, 40% degli studenti, afferma di non partecipare. Di conseguenza, come già afferma Cano González (2008), gli studenti che accedono all'Università hanno una scarsa conoscenza della struttura universitaria, del suo funzionamento, dei requisiti d'accesso, dei servizi e delle procedure

amministrative. Queste Giornate di Benvenuto potrebbero essere una risorsa per conoscere e comprendere il corso di Laurea che sarà scelto o di cui già si fa parte. Ciò andrebbe a implementare l'orientamento che si riceve nelle istituzioni d'insegnamento che precedono l'Università, rendendo necessario promuovere una linea di lavoro più stretta ed efficace, per cercare di prevenire questa generalizzata ignoranza dei servizi destinati allo studente.

Queste conclusioni, relative all'orientamento precedente degli studenti del primo corso di Laurea per la scelta degli studi universitari e la sua relazione con la Laurea universitaria, si sintetizzano nel seguente modo:

*Orientamento precedente nelle Scuole Superiori e nei Cicli Formativi:*

1. Accesso al corso di Laurea (modalità): si osserva che pur avendo più peso nel campione generale gli studenti che accedono dalle Scuole Superiori, in realtà c'è maggiore abbandono negli studenti che hanno acceduto da un primo corso di altro tipo, 18, 60% a fronte di un 4, 30%. **Perciò, negli studenti che non accedono dalla Scuola Superiore, esiste maggiore indice di abbandono (Test di T, tabella 6.25, p. 350).**
2. Tipo di indirizzo della Scuola Superiore: Nel gruppo di studenti che accede dalla Scuola Superiore, i risultati indicano che è leggermente meno numeroso il gruppo di studenti che abbandonano e che provengono da Scuole Superiori con altri indirizzi di studio (33,4% contro 37,4% ). **Pertanto, negli studenti che non accedono dall'indirizzo della Scuola Superiore di Scienze Sociali, non esiste maggiore indice di abbandono (Test di T, tabla 6.28, p. 350).**
3. Grado di soddisfazione per l'orientamento precedente: negli studenti di nuovo ingresso, dell'UPO, il grado di soddisfazione per l'orientamento precedente ricevuto è per il 65,7% tra il sufficiente e l'eccellente (tabella 6.30). Tanto questi dati generali, quanto quelli riguardanti gli studenti che abbandonano, indicano un certo grado di soddisfazione per l'orientamento precedente ricevuto: il 72%, tra il buono e l'eccellente (tabella 6.31). **Mentre tra quelli che considerano negativo l'indice di soddisfazione per l'orientamento precedente ricevuto prima di cominciare il corso di Laurea, esiste maggiore indice di abbandono (Test di T, tabella 6.32, p. 355).**
4. Carenze nell'orientamento precedente: in questo senso, le domande informative sugli sbocchi professionali passano dal 8,82% al 15,0%, sebbene questo aumento sia maggiore nella domanda manifestata sui contenuti del corso di Laurea scelto, raggiungendo una percentuale del 27,50% sugli studenti che abbandonano, contro il 9,80% di rilevanza negli studenti di nuovo ingresso. **Perciò l'abbandono è più frequente negli studenti che presentano più domande sull'orientamento precedente ricevuto (Test di T, tabella 6.35, p. 363).**

*Orientamento precedente universitario:*

5. Servizio di orientamento. Utilità e assistenza: il 72,4% degli studenti di nuovo ingresso dimostra che l'utilità dei servizi d'informazione, prestati dall'Università, è quantomeno "sufficiente". Tra questi servizi s'incontrano le Giornate di Benvenuto, alle quali, un 67, 40% di studenti che abbandonano, afferma di non

partecipare (grafico 6.3, p. 365). Per la difficoltà di far coincidere i due strumenti in questa variabile non si procede alla verifica dell'ipotesi (Test di T): Tra gli studenti che hanno una soddisfazione negativa con i servizi per l'orientamento universitario esiste maggiore livello di abbandono.

## 2.4. Motivazione e percorso di scelta degli studi universitari

Le conclusioni relative al **terzo obiettivo** di questa ricerca, in seguito all'analisi della motivazione e del percorso di scelta la motivazione e il percorso di scelta degli studi da parte della popolazione studentesca, rispondo alle seguenti domande di ricerca:

- *Quanto è importante l'orientamento precedente rispetto alle aspettative sul corso di Laurea?*
- *Influisce il tipo di scelta del corso di Laurea sul tasso di abbandono universitario?*

Latiesa (1989) spiega che il fatto di soddisfare le aspettative e di seguire la carriera desiderata influisce nella decisione sull'abbandono del corso di Laurea. Per questo motivo, le politiche educative devono essere incentrate nel preparare gli studenti a prendere decisioni ponderate e con chiare aspettative che riguardino la propria scelta superiore (Stan, 2011). Così, mentre il 90% degli studenti di nuovo ingresso pensa di terminare gli studi universitari (tabella 6.39), la realtà mostra come una parte significativa di essi (22,93% Lavoro Sociale, Sociologia 45,45% ed Educazione Sociale 33,89%) non si iscrive una seconda volta allo stesso corso di Laurea col quale ha cominciato gli studi (tabella 6.40). Il che non significa che continuino i propri studi in altra opzione più alta nel proprio ordine di preferenza, nel caso in cui continuino con la formazione accademica. Perciò, l'abbandono accademico universitario si incrementa negli studenti che hanno una bassa motivazione nel portare a termine gli studi (Test de T, tabella 6.41, p. 368).

Nel campione degli studenti che abbandonano (tabella 6.49), quelli che scelgono il corso di Laurea in prima scelta, 42,20%, hanno un peso minore rispetto al campione di studenti di nuovo ingresso 57,31% (tabella 6.48). Si osserva inoltre che la percentuale di studenti che sceglie in seconda opzione è superiore tra gli studenti che abbandonano (32,60%) rispetto a quelli di nuovo ingresso (26,15%). Dunque negli studenti non iscritti in prima scelta esiste maggiore abbandono (Test di T, tabella 6.50, p. 377).

Inoltre, tra quelli che abbandonano, un 25,95% (tabella 6.42) afferma di non avere alcuna conoscenza preliminare del corso di Laurea scelto contro il 1,53% degli studenti di nuovo ingresso (tabella 6.43). Di conseguenza, esiste maggiore indice di abbandono negli studenti che hanno minore conoscenza del corso di Laurea scelto (Test di T tabella 6.44, p. 371). Questi dati sono confermati dalle interviste realizzate e sono simili ai risultati ottenuti nello studio effettuato presso l'Università di Barcellona da Artis e altri (2008). Questi autori affermano che una conferma positiva delle aspettative preliminari dello studente implica migliori risultati cognitivi e, pertanto, maggiore soddisfazione e minore indice di abbandono.

Si osserva, quindi, come negli studenti che abbandonano si dia una minore relazione tra la conoscenza, le aspettative e l'ordine di scelta dei diversi corsi di Laurea. Perciò, tali aspetti dimostrano una maggiore coerenza nel caso di chi continua i propri studi.

Allo stesso modo, rispetto ai motivi di scelta, si osserva come i due fattori principali scelti sono relativi alle procedure di ammissione e all'auto-realizzazione. Si considera come nell'UGR, UPO e UCM un 7,10%, 9,62% e 16,59% rispettivamente, hanno scelto un certo corso di Laurea perché non erano stati ammessi in altri (tabella 6.45). Queste percentuali si alzano nel caso della UPO fino al 55,8% tra coloro che abbandonano (tabella 6.46). Pertanto, negli studenti che non sono ammessi al corso di Laurea inizialmente desiderato, esiste maggiore indice di abbandono (Test di T, tabella 6.47, p. 374).

Pertanto, il punteggio di accesso si rivela un fattore discriminante al momento di comprendere i motivi di abbandono da parte degli studenti, in accordo con Villar e altri (2012), i quali sottolineano che in questi casi non si tratta di una scelta di iscrizione in primo ordine di preferenza, ma che si produce ciò che denominano "accesso frustrato". Circostanza illustrata con chiarezza nell'intervista effettuata agli studenti che abbandonano Sociologia (M1).

Queste conclusioni sulla motivazione e sul percorso di scelta degli studi da parte degli studenti si sintetizzano nel seguente modo:

1. Motivazione sul compimento degli studi: un 34,09% degli studenti di nuovo ingresso non si iscrive di nuovo allo stesso corso di Laurea con cui ha cominciato gli studi (tabella 6.40). Pertanto, **l'abbandono accademico s'incrementa negli studenti che hanno una bassa motivazione nel portare a termine gli studi (Test de T, tabella 6.41, p. 368).**
2. Ordine di preferenza: Gli studenti che scelgono la prima opzione diminuiscono il loro peso nel campione degli studenti che abbandonano, 42,2% contro il 57,31%. Inoltre, si osserva che chi accede al corso di Laurea come seconda opzione, ha maggiore rilevanza negli studenti che abbandonano, 32,6%, contro il 26,15%. Perciò **negli studenti che non accedono con la prima scelta di studi, esiste maggiore abbandono (Test di T, tabella 6.50, p. 377).**
3. Conoscenza preliminare del corso di studi: la mancanza d'informazione e la non conoscenza del corso di studi, aumenta negli studenti che abbandonano, 25,95% contro il 1,53% degli studenti di nuovo ingresso (tabella 6.42 e tabella 6.43). Pertanto, **esiste maggiore indice di abbandono tra gli studenti che hanno minore conoscenza del corso di Laurea scelto (Test di T, tabella 6.44, p. 371).**
4. Motivi di scelta: Si osserva come nell'UGR, nell'UPO e nell'UCM un 7,10%, 9,62% y 16,59% rispettivamente, hanno scelto un certo corso di studi perché non sono stati ammessi in altri (tabella 6.45). Queste percentuali si alzano nel caso della UPO fino al 55,8% tra quelli che abbandonano (tabella 6.46). Il punteggio di accesso si dimostra un fattore discriminante al momento di comprendere i motivi di abbandono degli studenti. Di conseguenza **negli studenti che non sono ammessi al corso di Laurea inizialmente desiderato esiste maggiore indice di abbandono (Test de T, tabella 6.47, p. 374).**

## 2.5. Tutoraggio e Università

In ultima analisi, si presentano le conclusioni relative al **quarto obiettivo** di questa ricerca. Dopo analizzare l'influenza, sull'abbandono accademico universitario, dei servizi di orientamento universitario, il modello di applicazione del tutoraggio, così come il coinvolgimento dell'istituzione e del professorato universitario, se risponde alle seguenti questioni di partenza.

- *Il modello di tutoraggio universitario si adatta alle esigenze degli studenti e promuove la ritenzione?*
- *Hanno i tutori la motivazione e la formazione adeguata per condurre un sistema di tutoraggio che faciliti la ritenzione di studenti?*
- *Il tutoring dell'università può essere una misura favorevole per diminuire l'abbandono?*

Como si nota nella revisione bibliografica, attualmente, la qualità universitaria è vincolata all'orientamento (Álvarez Rojo, 2001; Álvarez y González, 2008; González López e Martín Izard, 2004). I dati ottenuti in questo studio confermano determinate carenze nell'orientamento ricevuto durante il primo corso di Laurea attraverso il tutoraggio.

Rispetto al tutoring, si osserva che la maggioranza di studenti tanto di nuovo ingresso (72,80%, tabella 6.52) quanto di quelli che abbandonano (62,80%, tabella 6.53) assistono al tutoraggio. Sebbene questa cifra è un po' inferiore tra gli studenti che abbandonano. Ciò riflette il fatto che tra gli studenti con bassa partecipazione al tutoraggio esiste un maggiore indice di abbandono (Test de T, tabla 6.54, p. 379).

La principale limitazione degli studenti dell'UPO in merito alle sessioni di tutoraggio, coincide con quelle riportate dagli studenti dei diversi corsi di studio della UGR e della UCM: incompatibilità di orari per frequentare il tutoraggio e assistere alle lezioni (42,42%, tabella 6.65, p.383). Invece, per gli studenti che abbandonano, la principale limitazione del tutoraggio è il tempo durante l'avanzamento delle sessioni e il coinvolgimento dei professori nelle stesse. In altre parole, gli studenti che abbandonano sembrano segnalare una mancanza di rilevanza del tutoraggio, rispetto a ciò che suggeriscono alcuni autori (González Jiménez e altri 2010), che lo considerano un lavoro parallelo alla docenza. Non è stato possibile contrastarlo, con il Test di T, soprattutto se tra gli studenti con maggiori limitazioni rispetto al tutoraggio esiste un maggior indice di abbandono per la difficoltà di far coincidere i due strumenti in questa variabile.

Secondo lo studio di Kingori (2011) realizzato presso l'Università della California, il coinvolgimento dei professori è fondamentale per il successo degli studenti. Inoltre, l'interazione è determinante per l'integrazione degli studenti, unita ai servizi di appoggio disponibili nelle istituzioni (Wals, Larsen e Parry, 2009); e può influire nelle loro decisioni, giacché in molte occasioni i professori riescono a trasmettere il piacere per la carriera scelta (Macias, 2001; Thomas, 2002). In questo studio, però, tra gli studenti di nuovo ingresso, il rapporto di collaborazione coi professori è scarso, visto che per un 64,5% degli studenti della UCM e un 53,3% della UPO solo "a volte" si adatta al loro ritmo di apprendimento nelle sessioni di tutoraggio. Negli studenti che abbandonano

soltanto un 19,2% trova appoggio nel tutor (tabella 6.34). Per loro l'appoggio ricevuto dal professore è minimo e non influisce nella decisione di permanenza o abbandono.

In tale contesto, vi sono autori che affermano che orientamento e qualità universitaria cominciano ad avere tener un vincolo stretto all'interno delle Università, “per essere un requisito che fornisca una risposta agli studenti universitari” come sostiene Álvarez (2012, p. 248). In questo studio il valore che gli studenti concedono al tutoraggio per l'appoggio ricevuto, è “abbastanza buono 67,9%” e “eccellente, 26,7%” negli studenti di nuovo ingresso e “abbastanza buono, 42,30%” e “eccellente, 34,60%” negli studenti che abbandonano. Pertanto, si può pensare che esiste un'immagine positiva della pratica del tutoraggio, sebbene tra quelli studenti che hanno un basso grado di soddisfazione col tutoraggio esiste un maggiore indice di abbandono (Test de T, tabella 6.62, p. 388). Forse ciò è dovuto al fatto che gli studenti non credono che il tutoraggio sia il veicolo e l'appoggio che può aiutarli a risolvere i loro motivi di abbandono, al fatto che i temi trattati nei momenti di tutoraggio siano fondamentalmente di carattere accademico (96,20%, tabla 6.61), come le date degli esami, la risoluzione dei dubbi, le offerte di lavoro, etc... e che i loro motivi di abbandono siano vincolati a fattori strutturali e a questioni economiche e lavorative. Ciò suggerisce che il tutoraggio deve accettare la sfida di considerare altri contenuti sui quali ruotano i motivi di abbandono e il suo senso di orientamento e sostegno, come fanno notare Fabbris (2008) e González Jiménez (2010). Tali dati coincidono con i risultati ottenuti nelle ricerche condotte in altre Università spagnole, dove si dimostrano bassi i livelli di conoscenza del tutotraggio e una bassa frequenza di utilizzo dello stesso (Amor Almedina, 2012; García Antelo, 2010 e Rumbo Arcas e altri., 2009 tra gli altri). Di fatto, i dati di questa ricerca riflettono la mancanza di una visione del tuttoraggio come procedura per prevenire l'abbandono secondo la maggiornaza degli studenti. Nel campione di studenti che abbandonano (tabella 6.64), un 61,5% pensa che il tutoraggio non influisca come procedura o strumento per la prevenzione dell'abbandono, contro il 7,7% degli studenti di nuovo ingresso (tabla 6.63). Non è stato possibile contrastarlo, con il Test di T, soprattutto se esiste maggiore indice di abbandono tra gli studenti che hanno la la mancanza di una visione del tuttoraggio come procedura per prevenire l'abbandono, per la difficoltà di far coincidere i due strumenti in questa variabile.

Queste conclusioni sul sistema di orientamento universitario, così come il modello di applicazione del tutoraggio e il coinvolgimento dell'istituzione e del professorato universitario si sintetizzano:

#### *Dimensione del modello di tutoraggio:*

1. Partecipazione: In merito alla partecipazione al tutoraggio, la maggioranza degli studenti, di nuovo ingresso partecipa al tutoraggio. In sostanza, nella UPO degli studenti di nuovo ingresso partecipa un 72,8%, (tabella 6.52) contro un 62,80% che abbandona (grafico 6.53). Ciò dimostra che **tra gli studenti con bassa partecipazione al tutoraggio esiste un maggior indice di abbandono (Test di T, tabella 6.54, p. 381).**
2. Limitazioni incontrate: mentre gli studenti di nuovo ingresso (tabella 6.65) sono concordi nel sostenere come le principali limitazioni del tutoraggio ricevuto siano

la incompatibilità d'orario tra le sessioni di tutoraggio e le lezioni (42,42%), la mancanza di tempo destinato alla durata delle sessioni di tutoraggio (13,13%) e l'imbarazzo di consultare i professori (13,13%), gli studenti che abbandonano esprimono il desiderio di usufruire del tutoraggio dove il tempo destinato a esso, non sia una barriera per risolvere i propri dubbi e interessi. Non si è potuta contrastare l'ipotesi per la difficoltà di far coincidere i due strumenti in questa variabile.

3. Grado di soddisfazione per i professori: per gli studenti di nuovo ingresso, durante le sessioni di tutoraggio, i professori soltanto “a volte” (in una scelta tra “mai”, “frequentemente” e “sempre”) si adattano al loro ritmo di apprendimento (tabella 6.56, p. 384). Negli studenti che abbandonano, l'appoggio ricevuto dal professore è solo di un 19,2% (tabella 6.57, p. 385). Non si è potuta contrastare l'ipotesi per la difficoltà di far coincidere i due strumenti in questa variabile.
4. Grado di soddisfazione del tutoraggio ricevuto: esiste una buona immagine della pratica del tutoraggio, perché il valore che viene dato dagli studenti di nuovo ingresso è di “abbastanza buono, 67,9%” e “eccellente, 26,7%” e di “abbastanza buono, 42,30%” e di “eccellente, 34,60%” negli studenti che abbandonano (tabella 6.59 e grafico 6.60). Nonostante questo, **tra gli studenti che hanno un basso grado di soddisfazione del tutoraggio esiste un maggior indice di abbandono (Test di T, tabella 6.62, p. 388).**

#### *Dimensione tutoraggio abbandono:*

5. Influenza del tutoraggio: un 61,50% degli studenti che abbandonano (tabella 6.64, p. 390), è dell'opinione che il tutoraggio non influisca come procedura o strumento per la prevenzione dell'abbandono contro il 7,70% degli studenti di nuovo ingresso (tabella 6.63, p. 389). Si osserva inoltre che la maggior parte degli studenti (53,80%) pensa che i temi trattati nel tutoraggio non erano relazionati con i loro motivi di abbandono (tabella 6.65, p. 390). Non si è potuta contrastare l'ipotesi per la difficoltà di far coincidere i due strumenti in questa variabile. dimostra anche che la maggior parte degli studenti pensa che i temi trattati nel tutoraggio non erano collegati ai loro motivi di abbandono.



### 3. Propuestas

Las diferentes propuestas de actuación para mejorar la persistencia del alumnado se plantean siguiendo cada uno de los objetivos de este estudio:

- ***Propuestas con respecto a las diferentes características y necesidades del alumnado:***
  - 1) A través de un filtro de entrada en el momento de realizar la primera matrícula, deben detectarse aquellas posibles variables del alumnado que inducen a riesgo de abandono como son el umbral económico, la situación laboral y el orden de prioridad en la elección del curso matriculado.
  - 2) Ser flexibles en el peso de la asistencia a clase del alumnado que simultanea estudios con trabajo. Debe ofrecerse un sistema de evaluación alternativo, donde la asistencia a clase quede lo menos posible vinculada con la nota final.
  - 3) Proponer precios más bajos en la matrícula para aquel alumnado de renta baja y sin beca.
  - 4) Flexibilizar el calendario de pago en los estudiantes cuya situación económica representa riesgo de abandono.
  - 5) Proponer horarios que eviten espacios prolongados sin carga lectiva que permita así al alumnado un mayor aprovechamiento de su tiempo fuera y dentro de la Universidad.
- ***Propuestas relativas a la mejora de la orientación previa del alumnado de nuevo ingreso antes de elegir sus estudios universitarios:***
  - 6) Establecer un marco de colaboración permanente que favorezca la coordinación de las acciones realizadas en los Centros de Educación Secundaria y Bachillerato y Ciclos Formativos con los Servicios de Orientación universitaria.
  - 7) Ampliar en el horario de los orientadores de secundaria el tiempo destinado a la orientación vocacional y profesional.
  - 8) Acercar la empresa a la Universidad en las Jornadas de Bienvenida y de Puertas Abiertas destinadas al futuro alumnado universitario para, así, complementar su perspectiva sobre las salidas profesionales de los Grados.
  - 9) Presentar las líneas generales del Plan de Acción Tutorial universitario no sólo en las acciones de captación de Centros de Educación Secundaria y Bachillerato que realiza la Universidad, sino también en las Jornadas de Bienvenida.
  - 10) Acercar las experiencias de alumnado de últimos cursos de Universidad al alumnado de segundo de Bachillerato o de último curso de Ciclo Formativo para ofrecer una visión más cercana de la Universidad.
- ***Propuestas con respecto a la motivación y mejora del proceso de elección.***
  - 11) Ajustar los planes de estudio de la carrera de manera que sean más atractivos para el alumnado, especialmente, en el primer curso de Grado.
  - 12) Modificar el sistema de acceso a la Universidad para evitar accesos frustrados.

- ***Propuestas relativas al modelo de tutoría de la propia Universidad:***

- 13) La experiencia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide en Planes de Acción Tutorial, exceptuando el caso de la desarrollada en el curso 2010-2011, no es dilatada. Por ello, se propone incorporar a la modalidad de tutoría entre iguales diseñada en dicha experiencia la posibilidad de realizar las prácticas del Grado en Centros de Secundaria y Ciclos Formativos como alumnos mentores del Plan de Acción Tutorial de la Universidad.
- 14) Al ser el primer curso de Grado el más expuesto a un mayor riesgo de abandono se propone realizar una asignación docente en el primer curso de Grado considerando la formación y selección de tutores.
- 15) Implementar un Plan de Acción Tutorial que incluya la figura de Coordinador de dicho plan, de manera que éste guíe y sea el nexo de unión con el resto de servicios destinados a la orientación del alumnado.

Como se ha podido corroborar tras el análisis, es interesante elaborar un perfil del alumnado de nuevo ingreso en riesgo de abandono en función de los datos estructurales (perfil sociodemográficos, características de la institución) y los datos relativos a la orientación. Sin duda, conocer las posibles necesidades de orientación del alumnado, tanto cuando accede como cuando más tarde abandona, es una ventaja para establecer propuestas remediales lo más temprano posible.

Además, los motivos de abandono no están relacionados directamente con la orientación, sino que son de carácter estructural e institucional. Es decir, dependen de las características de perfil socio-económico y de la estructura del sistema de acceso. Sin embargo, la tutoría universitaria podría ayudar a mitigar en parte estos problemas a través de su profesorado y la acción tutorial.

Algunas de estas propuestas derivadas de los resultados y conclusiones podrían realizarse dentro de un Plan de Acción Tutorial si es entendido como base de trabajo de la tutoría. Coincidiendo con Cano González (2008, p. 200) el PAT debe plantearse como un documento que “comprometa a toda la comunidad académica y sea deseado por la mayoría de sus docentes, por su planificación adaptada a la propia realidad peculiar de cada caso, así como por su diseño, realización y evaluación en los términos que colectivamente se estimen más apropiados”.

## 4. Líneas de investigación

En el transcurso de la realización de este estudio y durante el análisis de los resultados han ido apareciendo preguntas sobre aspectos no incorporados en los instrumentos de este trabajo y que se consideran de interés para futuras investigaciones.

### ***a) Con respecto a la orientación previa***

Se considera conveniente investigar sobre los beneficios que puede generar en el alumnado la incorporación de una hora de tutoría en 2º curso de Bachillerato donde se aborden las principales demandas que han resultado de esta investigación. La finalidad es

comprobar si la ausencia de una hora de tutoría en este curso repercute en la falta de orientación previa con la que llega el alumnado a la Universidad y las demandas que presentan, que según los datos resultantes de esta investigación son principalmente de carácter vocacional y profesional.

Por consiguiente, es necesario disponer de información relativa a la orientación realizada en los centros de secundaria, focalizando la atención en las funciones de los orientadores y las horas reales destinadas a la labor de la orientación.

### ***b) Con respecto a la orientación universitaria***

Ahondando en la etapa universitaria, se estima necesario conocer cuáles son las limitaciones que encuentra el profesorado cuando realiza la tutoría. El conocimiento de esta realidad va a permitir ajustar de manera más exitosa las propuestas de cara a la mejora y desarrollo de la tutoría.

Resultaría una propuesta de estudio interesante, una comparativa con otro contexto universitario en el que se apliquen otros modelos de tutoría diferentes al actual de la UPO. Esto permitiría conocer la influencia de la tutoría en las tasas de abandono.

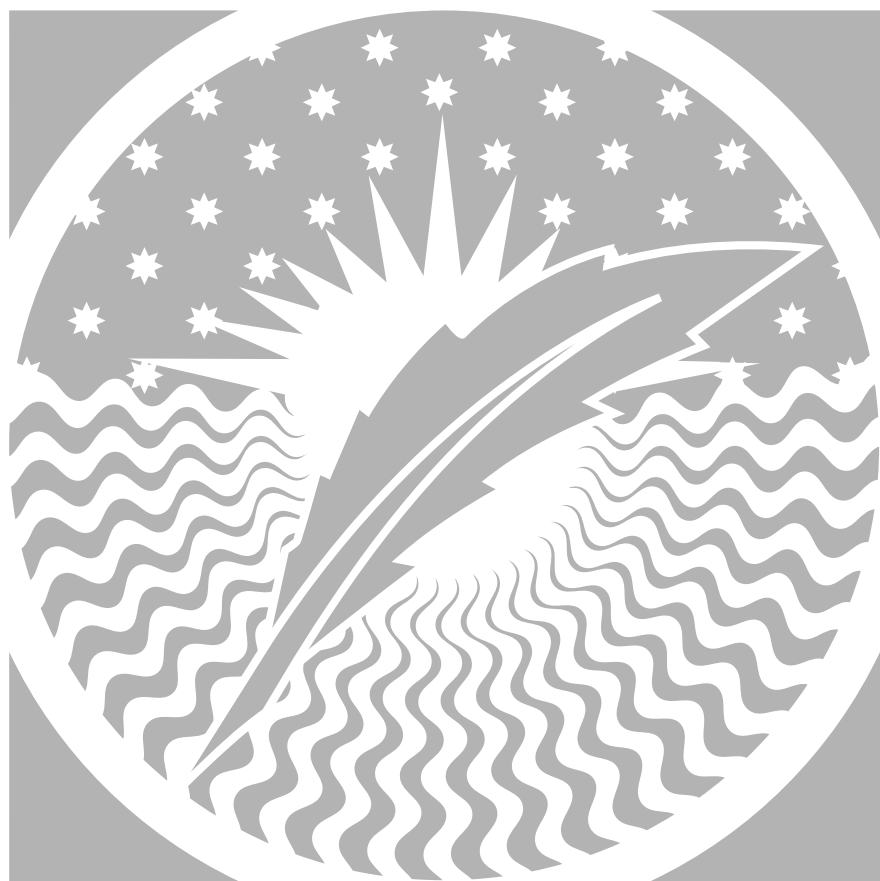
### ***c) Con respecto al abandono***

Sería conveniente profundizar en las causas del fenómeno del abandono por motivos de carácter económico y su relación con la situación económica y social de España.

Relacionado con lo anterior, sería interesante estudiar el efecto que provocan los requisitos de los sistemas de acceso a la Universidad (nota de corte, números clausus) de los centros públicos o privados en otros países, lo que a su vez guarda una gran relación con las posibilidades económicas del alumnado.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS





- Abarca, A. y Sánchez, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (4), 1-22. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/deserc\\_01.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/deserc_01.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2006). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Recuperado de [http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi\\_procesosil.pdf](http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi_procesosil.pdf)
- Aguaded Gómez, M. C. y Monescillo Palomo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, 23, 163–176.
- Alañón Rica, M. T. (2000). *La función tutorial*. Madrid: ICE.
- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Alonso, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDECS.
- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 71- 88.
- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). *Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*. Congreso Nacional y I Seminario Iberoamericano de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Álvarez Hernández, J. (coord.) (2001). *Orientación Profesional. Tránsito a la vida activa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez Pérez, P. R. (2002). *La función tutorial en la Universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez Pérez, P. R. (2005). La tutoría universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa VELERO. *Contextos Educativos*, 8(9), 281–293.
- Álvarez Pérez, P. R. (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea S.A.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. B.; García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2004). *La Enseñanza Universitaria: Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid: EOS.

- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de La Universidad de La Laguna.
- Álvarez, P.; Asensio, I.; Forner, A. y Sobrado, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la universidad. En T. Escudero y A. Correa (coords.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (147-206). Madrid: La Muralla.
- Álvarez, P.; Cabrera, L.; González, M. y Bethencourt, J. T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27 (1), 349-363.
- Amir, T.; Gati, I. y Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting career decision-making difficulties <http://www.cibem.org/paginas/img/apa6.pdf>. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 281-309. Doi: 10.1177/1069072708317367
- Amor, M. I. (2012). *La orientación y la tutoría universitaria como elementos de claridad e innovación en la educación superior*. Modelo de Acción Tutorial. (Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperado de <https://plus.google.com/interstitial?url=http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/TutoriaUniversitaria/La%2520tutoria%2520y%2520la%2520orientacion%2520universitaria%2520en%2520la%2520nueva%2520coyuntura%2520de%2520la%2520ensenanza%2520superior.PDF>
- Anguera, M. T. (1995). Metodología cualitativa. En M. T. Anguera; J. Arnau; M. Ato; R. Martínez; J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación psicológica* (513 - 574). Madrid: Síntesis.
- Anteproyecto de Ley Orgánica 2/2013, de 3 de mayo, *para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de 17 de mayo de 2013.
- Arana, M., Bianculli, K. y Malamut, C. (2010). Aportes para el debate sobre el sistema de Tutorías Universitaria. *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur "Balance y perspectiva de la educación superior en le marco de los bicentenarios de América del Sur"*. Recuperado de [http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/coloquio10/X-0036.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/X-0036.pdf)
- Araque, F.; Roldán, C. y Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574. Doi: 10.1016/j.compedu.2009.03.013
- Arbizu, F.; Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7 - 21.
- Argentin, G. y Triventi, M. (2011). Social Inequality in Higher Education and Labour Market in a Period of Institutional Reforms: Italy, 1992-2007. *Higher Education:*



*The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 61(3), 309-323. Doi: 10.1007/s10734-010-9379-6

- Artís, M.; Suriñach, J.; Clar, M. y Duque, J.C. (2008). *Estudio de las características individuales que determinan las tasas de abandono en la Universitat de Barcelona. Documento de trabajo AQR-IREA*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Asociación Profesional de Pedagogos/as e Psicopedagogos/as de Galicia [APEGA] (2010). *Manifiesto de la COPOE sobre la consolidación del derecho a una orientación educativa de calidad para todo el alumnado en el sistema educativo previo a la Universidad*. Recuperado de <http://www.apega.org/index.php/documentacion/documentacion-xeral/504-manifiesto-de-la-copoe-sobre-la-consolidacion-del-derecho-a-una-orientacion-educativa-de-calidad-para-todo-el-alumnado-en-el-sistema-educativo-previo-a-la-universidad>
- Attewell, P.; Lavin, D.; Domina, T. y Levey, T. (2006). New evidence on college remediation. *Journal of Higher Education*, 28, 695-725.
- Aucejo, E. (2009). Projeet of teaching Innovation on Integral Tutorship Applied to Graduate Studies, Official Pos-graduate Masters, and National and International Mobility Programmes- The model of the Law School of the University of Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(2), 1–19.
- Aypay, A.; Cekic, O. y Boyaci, A. (2013). Student Retention in Higher Education in Turkey: A Qualitative Study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(1), 91-116. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ973047>
- Bahr, P. R. (2007). Double jeopardy: Testing the effects of multiple basic skill deficiencies on succesful remediation. *Research in Higher Education*, 48, 695-725. Doi: 10.1007/s11162-006-9047-y
- 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. Doi: 10.1007/s11162-008-9089-4
- Bahr, P. R. (2008b). Cooling out in the community college: What is the effect of academic advaisng on student´s chances of success? *Research in Higher Education*, 49(8), 704-732. Doi: 10.1007/s11162-008-9100-0
- Barefoot, B. O. (2004). Higher Education's Revolving Door: Confronting the Problem of Student Drop out in US Colleges and Universities. *Open Learning*, 19(1), 9-18. Doi: 10.1080/0268051042000177818
- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *EduPsykhé*, 3(2), 201–206.

- Belvis, E.; Moreno, V. y Ferrán, J. (2009). Los factores explícitos del éxito y fracaso académico en las Universidades Españolas en los años del cambio hacia la convergencia Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec15/reec1504.pdf>
- Benavent, J. A. y Fossati, R. (1998). El modelo clínico y la entrevista. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, (pp. 71-84). Barcelona: Praxis.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea S.A.
- Betegón Sánchez, L.; Fossas Olalla, M.; Martínez Rodríguez, E. y Ramos González, M. M. (2009). La tutoría en el RCU: "Escorial-María Cristina": Una experiencia en la licenciatura de administración y dirección de empresas. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 42, 225-244. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=290284>
- Bethencourt, J. T. y Cabrera, L. (2011). Personality and career decision making in undergraduates. *RELIEVE*, 17(1), 1-15. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_4.htm)
- Bierema, L. L. y Merriam, S. B. (2002). Virtual mentoring: Using technology to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227. Doi: 10.1023/A:1017921023103
- Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.). (2006). *Modelos de orientación en intervención psicopedagógica* (2ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2011a). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2011b). Acción tutorial y educación emocional. *XII Congreso de Orientación Educativa*. Recuperado de <http://www.eplc.umich.mx/old/file.php/1/Tutorias%2520Archivos/Ponencia%2520Rafael%2520Bisquerra.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (55- 60). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez, González, M. (1998). Los modelos de orientación. En R. Bisquerra Alzina, (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (55 - 65). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (2006). *Manual de orientación y tutoría*. Madrid: Praxis.

- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (2012). *Orientación educativa*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blasco, P.; García, E. y Rodríguez, C. (2004). *Orientación para la transición entre la educación secundaria y la universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.  
Recuperado de [http://www.google.es/#q=BLASCO%2C+PILAR+\(2004\)%3A+Orientación+para+la+transición++entre+la+educación+secundaria+y+la+universidad.+Universida+d+de+Valencia](http://www.google.es/#q=BLASCO%2C+PILAR+(2004)%3A+Orientación+para+la+transición++entre+la+educación+secundaria+y+la+universidad.+Universida+d+de+Valencia)
- Blasco, P.; Pérez Boullosa, A. y Fossati, M. (2003). *Orientación profesional e inserción laboral: casos prácticos para el desarrollo profesional*. Barcelona: Nau Libres.
- Boronat, J.; Castaño, N. y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *IX Congreso de Formación del profesorado: Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o Reforma educativa?* Recuperado de <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m5comu11.doc>
- Breier, M. (2010). From “financial considerations” to “poverty”: towards a reconceptualisation of the role of finances in higher education student drop out. *Higher education*, 60(6), 657 – 670. Doi: 10.1007/s10734-010-9343-5
- Brical, J. (coord.). (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- Briggs, A. R. J.; Clark, J. y Hall, I. (2012). Building Bridges: Understanding Student Transition to University. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21. Doi: 10.1080/13538322.2011.614468
- Briones, G. (1999). *Filosofía y teorías de las ciencias sociales. Dilemas y propuestas para su construcción*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Burks, H. M. y Stefflere, B. (1979). *Theories of counseling*. Nueva York: McGraw Hill.
- Cabero, J. (2006, 4 enero). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EDUTECH. Revista electrónica de tecnología Educativa*, 2.0., 20. Recuperado de <http://edutech.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171 – 203. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- Camargo, X. (2009). La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje. Un enfoque social de la Orientación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, VI(16), 37-43.
- Cammelli, A. (coord.). (2011). *Condizione occupazione e formativa ad uno e tres anni dal diploma. Le scelte dei diplomati 2009 e 2007*. Bologna: AlmaLaurea. Recuperado de [https://www.almadiploma.it/scuole/occupazione/occupazione2010/almadiploma\\_occupazione.pdf](https://www.almadiploma.it/scuole/occupazione/occupazione2010/almadiploma_occupazione.pdf)

- Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(11), 77-106.
- Cano González, R. (2008). La Tutoría universitaria en el marco de la Convergencia Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 17-20.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencia ¿cómo lograrlo? *REIFOP*, 12(1), 181–204. Recuperado de [http://estudis.uib.cat/digitalAssets/214/214139\\_tutoria-universitaria-y-aprendizaje-por-competencias.pdf](http://estudis.uib.cat/digitalAssets/214/214139_tutoria-universitaria-y-aprendizaje-por-competencias.pdf)
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Chiva Sanchíz, I. y Ramos Santana, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por los profesores-tutores de la Universitat de Valencia. *REOP*, 18(2), 179–187.
- Clark, W. (2011). Making the Transition. *Adults Learning*, 22(5), 20-21. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ942841>
- Cobos Cedillo, A. (2010). La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga. (Tesis Doctoral, Universidad Málaga). Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17968501.pdf>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrinson, K. (2007). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Comunicado de Bergen (2005). *The European Higher Education Area- Achieving the Goals. Conference of European Ministers in charge of Higher Education*. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Comunicado de Berlín (2003). *Realising the European Higher Education Area. Conference of European Ministers in charge of Higher Education*. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Comunicado de Bucarest (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Comunicado de Londres (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Conference of European Ministers in Charge of Higher Education*. Recuperado de

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)

- Comunicado de Lovaina (2009). *The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade. Conference of European Ministers in Charge of Higher Education*. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Comunicado de Praga (1999). *Towards the European Higher Education Area. Conference of European Ministers in charge of Higher Education*. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Consejo Económico y Social de España (2009). *Sistema Educativo y Capital Humano. Madrid: Consejo Económico y Social*. Recuperado de <http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0109>
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodología e tecniche. Le tecniche qualitative*. Bolonia: il Mulino.
- Creswell, J. W.; Plano Clark, V. L. y Garrett, A. L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. En M. Max Bergman, *Advances in mixed methods research* (66–83). Londres: SAGE Publications Ltd. Doi: 10.1177/1558689808330883
- Cupani, M. y Aparicio, M. (2012). Rasgos de personalidad y factores contextuales que contribuyen a predecir el rendimiento académico en matemática. *Anuario de Investigaciones*, 1(1), 229-247. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2910>
- Declaración de Bolonia (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)
- Declaración de Glasgow (2005). *Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Glasgow\\_Declaracion\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf)
- Declaración de Graz (2003). *Después de Berlín: El papel de las universidades*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Graz\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Graz_ES.pdf)
- Declaración de La Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf)
- Declaración de Lisboa (2007). *Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común*. Recuperado de [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Lisbon\\_declaration\\_final\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf)

- Declaración de Praga (2009). *Las universidades europeas: Mirando al futuro con confianza*. Recuperado de <http://eees.universia.es/documentos/asociacion-universidad-europea>
- Declaración de Viena-Budapest (2010). *Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)
- Decreto 265/2011, de 2 de agosto, *por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla*, aprobados por Decreto 298/2003, de 21 de octubre. Publicado en el BOE nº21, de 25 de enero de 2012 (pp. 6303 - 6335).
- Decreto 298/2003, de 21 de octubre, *por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla*. Publicados en el BOJA nº 214 de 6 de noviembre de 2003, corrección de errores de BOJA nº 231 de 1 de diciembre de 2003. Publicados en el BOE nº 306 de 23 de diciembre de 2003.
- Del Rincón Igea, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Castilla la Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Di Nuovo, S. (2012). L'orientamento e il tutorato come antidoto del ritardo e dell'insuccesso negli studi universitari. *Giornale italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 12(3) 3-18.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf>
- Domínguez, G.; Medialdea, A. L. y Cobos, D. (2012). La tutoría como valor añadido de la práctica docente: Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia. *Revista d'innovació educativa*, 9, 61-70. Recuperado de <http://ojs.uv.es/index.php/attic/index>
- Dougherty, K. J.; Natow, R. S. y Vega, B. E. (2012). Popular but Unstable: Explaining Why State Performance Funding Systems in the United States Often Do Not Persist. *Teachers College Record*, 114(3), 1-40. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ1000011>
- Dubs, R. (2005). Permanecer o desertar de los estudios de postgrado: síntesis de modelos teóricos. *Revista Investigación y Postgrado*, 20(1) 55-79. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131600872005000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131600872005000100003&script=sci_arttext)
- Durán, D. y Vida, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

- Echeverría Semanes, B. (Coord.), (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: Universidad Oberta de Cataluña.
- ENQA (2005). *Standars and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Recuperado de <http://www.enqa.net/bologna.lasso>
- Escandell, O.; Marrero, G. y Rubio, F. (1999). El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado*, 2(1), 673-680. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224339869.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224339869.pdf)
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación educativa*, 16, 93-102. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-escudero-munoz.pdf>
- Ezeiza Ramos, A. (2007). Tutoría on-line en el entorno universitario. *Comunicar*, 15(29), 149 – 156.
- Fabbris, L. (2008). Una ricerca sui servizi universitari innovativi per studenti e laureati. En L. Fabbris; G. Bocuzzo; M. C. Martini (coords.), *Professionalità nei servizi innovativi per studenti universitari* (50 – 55). Padova: Cleup.
- Fernández Rey, E. (2009). La orientación académico profesional en los escenarios educativos. En L. Sobrado Fernández y A. Cortés Pascual (coords.), *Orientación profesional: Nuevos Escenarios y perspectivas* (203-220). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En Michavila, F.; García Delgado, J. (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (67-84) Madrid: Dirección General de Universidades.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2012). La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona. *Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Málaga. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32417/1/symposium\\_trals.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32417/1/symposium_trals.pdf)
- Gairín, J.; Feixas, M.; Franch, J.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2003). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 6(7), 21-42. Recuperado de [http://www.academia.edu/1185249/Elementos\\_para\\_la\\_elaboracion\\_de\\_planes\\_de\\_tutoria\\_en\\_la\\_universidad](http://www.academia.edu/1185249/Elementos_para_la_elaboracion_de_planes_de_tutoria_en_la_universidad)
- Gairín, J.; Feixas, M.; Franch, J.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004b). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61–77.

- Gairín, J.; Figuera, P. y Triadó, X. (coords.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_30801544\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_30801544_1.pdf)
- Gairín, J.; Quinquer, D.; Franch, J.; Feixas, M. y Guillamón, C. (2004a). Acciones tutoriales para la Universidad. *III Symposium de Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gallego Matas, S. y Riat Vendrell, J. (coords.), (2006). *La tutoría y la orientación en el s. XXI*. Barcelona: Octaedro.
- García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la universidad de Santiago de Compostela: Percepción y valoración de alumnado y profesorado* (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela). Recuperado de [http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2840/1/9788498874402\\_content.pdf](http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2840/1/9788498874402_content.pdf)
- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 58-75.
- García González, A. J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor-tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- García González, A. J.; Troyano Rodríguez, Y. y Martínez Pecino, R. (2011). Experiencia docente como tutor curricular en la Universidad. *REDU. Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 4-12. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3894896>
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS Universitaria.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de: [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf)
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 21-48.
- García Nieto, N.; Asensio Muñoz, I.; Carballo Santaolalla, R.; García García, M. y Guardia González, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García Nieto, N.; Asensio Muñoz, I.; Carballo Santaolalla, R.; García García, M. y Guardia González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337(2), 189-210.



- García Ramos, J. M. (2000). *Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Universitaria del Centro Universitario Francisco de Vitoria*. Madrid: C.U. Francisco de Vitoria.
- García, M. M. y San Segundo, M. J. (2002). El rendimiento académico en el primer curso universitario. *X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14(2), 1-14. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\\_3.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.pdf)
- Georg, W. (2009). Individual and Institutional Factors in the Tendency to Drop out of Higher Education: A Multilevel Analysis Using Data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education*, 34(6), 647-661. Doi: 10.1080/03075070802592730
- Gianturco, G. (2005). *L' intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Studio.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa: "Evaluación del diseño etnográfico"*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- González Galán, M. A.; Ballesteros Velázquez, B.; García Llamas, J. L. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.
- González Jiménez, F. (Dir.); Macías, E.; Rodríguez, R.; García R. y Aguilera, J. L. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente EEES*. Madrid. Universitas.
- González López, I. y Martín Izaard, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 299-315.
- González Tirado, R.M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: CIDE.
- González, J. P. (2003). *Orientación Profesional*. Alicante: Club Universitario.
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Betencourt, J. T. (2004). *Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. Coruña: Universidad A Coruña.
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Grand Fuchse, H. (2009). Evaluación institucional del sistema universitario español: una visión de la calidad de la evaluación basada en indicadores de rendimiento. *Boletín de psicología*, 97, 55-69. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3139341>

- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (coords.), (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Grao, J. (coord.), (1991). *Demanda y rendimiento académico en Educación Superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la Universidad del País Vasco*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristan y A. Pérez Gómez (edits.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.
- Hahn, M. E. y McLean, M. (1955). *Counseling Psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Hernández, V. y Torres, J. (2005). *La acción tutorial en la universidad. Informe Técnico. Universidad Pontificia Comillas de Madrid*. Recuperado de [http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/informe\\_acci%C3%B3n\\_tutorial.pdf](http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/informe_acci%C3%B3n_tutorial.pdf)
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hervás Avilés, M. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 91-108.
- Hodgson, A. y Spours, K. (2010). Vocational Qualifications and Progression to Higher Education: The Case of the 14-19 Diplomas in the English System. *Journal of Education and Work*, 23(2), 95-110. Doi: 10.1080/13639080903578619
- Hong, B. S. S.; Shull, P. J. y Haefner, L. A. (2012). Impact of perceptions of faculty on students outcomes of self-efficace, locus of control, persistence and commitment. *Journal for college student retention: Research, Theory and Practice*, 13(3), 289-309. Doi: 10.2190/CS.13.3.b
- Huertas, J. A. y Mateos, M. (2007). *Modelo de memoria de proyectos de convergencia europea UAM realizados en 2007*. Recuperado de [http://www.uam.es/europa/archivos/Convocatorias%20UAM/Memoria\\_Proyecto\\_Convergencia\\_2007\\_psicologia.pdf](http://www.uam.es/europa/archivos/Convocatorias%20UAM/Memoria_Proyecto_Convergencia_2007_psicologia.pdf)
- Huesca, M. G. y Castaño, M. (2007). Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres de una Universidad Privada. *REMO*, 12, 34-39 Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319582164causas%20de%20desercion%20en%20una%20universidad%20privada.pdf>
- Hussey, T. y Smith, P. (2010). Transitions in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164. Doi: 10.1080/14703291003718893

- Ishitani, T. T. and DesJardins, S. L. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(2), 173-201. Doi: 10.2190/V4EN-NW42-742Q-2NTL
- Janesick, V. (1998). *Stretching: Exercises for qualitative researchs*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage
- King, N. y Horrocks, C. (2009). *Interviews in qualitative researche*. London, UK: Sage Ltd
- Kingori, M. (2011). *An Exploration of Academically Underprepared Students' Decisions to Persist at a Large Urban Community College in California*. (Tesis Doctoral, California State University). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED533721>
- Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(2-A), 522.
- Kozeracki, C. A. (2002). Issues in developmental education. *Comunity college Review*, 29, 83-101
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Humanities and Social Sciences*, 64(3-A), 825.
- Lantarón, B. S. (2012). *Los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes universitarios*. Madrid: E.A.E.
- Lassibille, G. y Gómez, L. (2008). Why Do Higher Education Students Drop Out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105. Doi: 10.1080/09645290701523267
- Latiesa, M. (1989). Demandas de educación superior: Evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de la carrera. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 46, 101-139. Doi: 10.2307/40183395
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria: desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior: Éxitos y Fracasos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato, *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (71-101). Barcelona: Laertes.
- Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (249-282). Málaga: Ediciones Aljibe.

- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. Michavila, J. García (eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (33-53). Madrid: Catedra Unesco.
- Lázaro, A. (2008). Diferencia cualitativa entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109–137.
- Ley 10/2002, de 23 de diciembre, *de la Calidad de la Educación (LOCE)*. Publicada en el BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002 (pp. 45188 - 45220)
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley Villar Palasí)*. Publicada en el BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970 (pp. 12525-12546).
- Ley 9/1995, de 20 de noviembre, *de la Participación, evaluación y gobierno (LOPEG)*. Publicada en el BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995 (pp. 33651 – 33665)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Publicada en el BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990 (pp. 28927-28942).
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, *de Reforma Universitaria*. Publicada en BOE nº 209, de 1 de septiembre de 1983 (pp. 24034 – 24042).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación (LOE)*. Publicada en BOE nº106, de 4 de mayo de 2006 (pp. 17158- 17207).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, *por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre. De Universidades (LOMLOU)*. Publicada en el BOE nº 89, de 13 de abril de 2007 (pp. 16241 – 16260).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, *de Universidades (LOU)*. Publicada en el BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001 (pp. 1 – 50).
- Lledó Becerra, A. I. (coord.), (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Lobato, C. (2003). Estrategias y recursos para la acción tutorial en la universidad. *Papeles de Educación*, 3, 141-160.
- Macías, E. (2001). Persona y diversidad. Implicaciones educativas en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 601-627.
- Macías, E. (2005). Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 701-713. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1432135>
- Malagón Escobar, L. M.; Soto Hernández, L. y Eslava Mocha, P. R. (2007). La deserción en la Universidad de los Llanos (1998-2004). *Orinoquia*, 11(1), 23-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89611103>

- Malbrán, M. D. C. (2010). *La tutoría en el nivel universitario*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/2205>
- Marín Sánchez, M. (2001). *La desistencia en los estudios universitarios*. Sevilla: Índice S.L.
- Marrero, J. (2003). Prólogo. En P. Álvarez y H. Jiménez (Eds.), *Tutoría Universitaria*. (5-10). Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsciencias y ambivalencias: teoría de la acción y el análisis del discurso, [en prensa] *Revista Internacional de Sociología*, 72 (1).
- Martín, E. y Solé, I. (coords.), (2011). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Editorial Grao.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS Editorial.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mazzeschi, C.; Bonucci, S. et al. (2008). Attività di tutorato nell'ateneo di Perugia. En L. Berta; V. Lorenzini y B. Torcuati, *Una ricerca-azione sul tutorato nell'ateneo di Perugia* (64 – 96). Milano: Franco Angeli.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Medialdea, A. L. y Da Re, L. (2012). Los hitos claves del período formativo del alumno universitario y del rol del tutor. *Acta del XII Congreso Internacional de formación del profesorado*. Valladolid.
- Metz, G. W. (2002). Challenges and changes to Tinto's persistence theory. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Columbus, 16-19.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la Universidad: ¿oportunidad o amenaza? *CEE Participación Educativa*, 17, 69-85.
- Michavila, F. y García Delgado, J. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades.
- Ministerio de Educación (2011). *Estrategia Universidad 2015*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría Técnica. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2011-estrategia-2015espanol.pdf?documentId=0901e72b80910099>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2008). *La Universidad Española en Cifras. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Recuperado de <http://www.crue.org/Publicaciones/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). *La Universidad Española en Cifras. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Recuperado de <http://www.crue.org/Publicaciones/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MEC] (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaria General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28>
- Monescillo, M., Mendez, J.M. y Bisquerra Alzina, R. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bizquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (23 -40). Barcelona: Praxis.
- Monserrat Pera, S.; Gisbert Cervera, M. e Isus Barado, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 31-54.
- Navarro Sandoval, N. M. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Notas: Revista de información y análisis*, 15, 43-50. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>
- Nonis, S. A. y Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85, 229-238. Doi: 10.1080/08832320903449550
- Novella Cámara, A.; Forés Miravalles, A.; Rubio Serrano, L.; Costa Cámara, S.; Gil Pasamontes, E. y Pérez Escoda, N. (2012). Innovar en, desde y para el practicum. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 453-474. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/230/274>
- Ojeda, L.; Navarro, R. y Flores, L. (2011). Social cognitive predictor of mexican collage student academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61-71. Doi: 10.1037/a0021687
- Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, *por la que se regula la ordenación y se establece el currículum en bachillerato*. Publicado en BOE núm. 147, el 18 de junio de 2008 ( 27492- 27608)
- Panera, F.; Davalillo, A. y Panera, A. (2010). Cómo mejorar el rendimiento académico en la enseñanza superior: una perspectiva de gestión por procesos. *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires (Argentina). Recuperado de

[http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/RLE2537\\_Panera.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/RLE2537_Panera.pdf)

- Pantoja Vallejo, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.
- Pantoja Vallejo, A. (2011). Norma de alineación y acción tutorial en estudiantes universitarios. En Martín Toscano, J. y Cobos Cedillo, A. (coords.), *Actas del V Encuentro Nacional de Orientación educar y orientar en la diversidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pantoja Vallejo, A. y Campoy Aranda, T. J. (2001). Un modelo tecnológico de orientación universitaria. En L. M. Villar Angulo (coord.), *La universidad, evaluación educativa e innovación curricular*, (95-128). Sevilla: Instituto Ciencias Educación Universidad de Sevilla.
- Pantoja Vallejo, A. y Campoy Aranda, T. J. (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Parrino, C. (2009). La deserción y la retención de alumnos. Un viejo conflicto que requiere pensar nuevas situaciones. *Revista GUAL*, 2(1), 1-15. DOI: 10.5007/1983-4535.2009v2n1p01
- Patouillet, R. (1957). Organizing for guidance in the elementary school. *Teachers college record*, 8, 431-438.
- Patterson, C. H. (1978). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. En M. De Miguel Díaz (coord.), *Metodologías de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Cusó, F. J. (2013). *Tutoría universitaria: ¿un elemento de calidad?* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Murcia.
- Pérez Cusó, F. J.; Martínez Juárez, M. y Martínez Clares, P. (2011). Una nueva oportunidad: La tutoría virtual. *XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Educación en un mundo en red*. Madrid: España.
- Pérez Escoda, N.; Filella Guiu, G. y Bisquerra Alzina, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Currículum*, 22, 55-71.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de Investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea, S. A.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral, S.A.
- Quintana, J. (1995). *Desarrollo estudiantil*. Puerto Rico: Editorial Techné.

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Publicado en BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007 (pp. 44037- 44048)
- Real Decreto 1467/ 2007, de 2 de noviembre, *por el que se establece la estructura de bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas*. Publicado en BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007 (45381- 45477). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>
- Real Decreto 1791/ 2010, de 30 de diciembre, *por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario*. Publicado en BOE núm. 318, de 31 de diciembre de 2010 (pp. 109353 – 109380)
- Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, *régimen del profesorado universitario*. Publicado en BOE núm. 146, de 19 de junio de 1985 (pp. 18927 – 18930)
- Repetto, E. (1994). Programas de orientación asistidos por ordenador. En E. Repetto, U. Rus y J. Puig (coords), *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (863-878). Madrid: UNED.
- Repetto, E. (1995). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Pirámide. Madrid.
- Rodrigo, M. F; Molina, J.; García, R. y Pérez, F. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de psicología. *Anales de Psicología*, 28(1), 115-119. Recuperado de <http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/26403>
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2002). La orientación en la Universidad: Ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (coords.), *Calidad en las universidades y orientación universitaria* (171- 213). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (2007). Una formación para el empleo: Un reto del EEES. En P. Figuera y M.L. Rodríguez Moreno (coords.), *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional* (7 - 10). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.), (2004). *Manual de Tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). Hacia la innovación en orientación educativa en España y para España: reflexiones sobre el estado de la cuestión y propuestas de mejora. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 47(2), 195-207
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *La orientación profesional*. Barcelona: Ariel.



- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelo integrado de acción tutorial orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez Uría, M.V.; Pérez, M.B.; Arenas Parra, M.; Bilbao Terol, A. y Antomil Ibias, J. (2007). La Acción Tutorial en la Universidad en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Actas XV Jornadas de ASEPUMA*. Mallorca: ASEPUMA.
- Rodríguez, V. M. (2011). Orientación y tutoría con los adolescentes. En E. Martín y I. Solé, *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó. Recuperado de [http://libroblanco.fuhem.es/wp-content/uploads/2013/07/Orientacion\\_y\\_tutoria\\_Grao.pdf](http://libroblanco.fuhem.es/wp-content/uploads/2013/07/Orientacion_y_tutoria_Grao.pdf)
- Rogers, C. (1951). *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Rumbo Arcas, B. y Gómez Sánchez, T. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 13-34.
- Ryan, M.P. y Glenn, P.A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 297-324. Doi: 10.2190/KUNN-A2WW-RFQT-PY3H
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Prentice Hall: México.
- Salmerón Pérez, H. (2010). *Los Servicios de Orientación en la Universidad: procesos de creación y desarrollo*. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3453/b15760406.pdf?sequence=1>.
- Sánchez Delgado, (2009). El Plan de Acción Tutorial. En R. Sanz Oro (coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*, (71-96). Madrid: Síntesis.
- Sánchez García, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 9(15), 87-107.
- Sánchez García, M. F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 39-61.
- Sánchez García, M. F.; Guillamón Fernández, J. R.; Ferrer-Sama, P.; Villalba Vílchez, E.; Cuadrado Martín, A. M. y Pérez González, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 1(345), 329-352.

- Sancho, J. M. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignatura en la enseñanza universitaria. En M. Coriat (Ed.), *Jornadas sobre Tutoría y Orientación*. Granada: Universidad de Granada.
- Santana Vega, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L. E. y Santana Bonilla, P. (1998). El modelo de consulta / asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 59–77.
- Santana Vega, L. E.; García, L. A. y González A. E. (2010). El programa de orientación educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351(2), 73-105. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_04.pdf)
- Santana Vega, L. y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesional: el reto de repensar la orientación en bachillerato. *Revista de Educación*, 350(1), 323-350.
- Sanz Oro, R. (2009). Integración del estudiante en el sistema universitario: la tutoría. *Cuadernos de integración europea*, 2, 69-95.
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y orientación en la universidad. Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *REOP*, 21(2), 346–357. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Rafael%20Sanz%20Oro.pdf>
- Sierra Bravo, R. (1989). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios* (6ª edición). Madrid: Paraninfo.
- Sobrado Fernández, L. (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado Fernández, L. M. (2008). Plan de Acción Tutorial en los centros docentes universitarios: El rol del profesor-tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 89–107.
- Sobrado Fernández, L. M. y Cortés Pascual, A. (coords.) (2009). *Orientación profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sola Martínez, T. y Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123–143.
- Sorcio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- St. John, E.; Cabrera, A.; Nora, A. y Asker, E. (2000). Economic influences on persistence. En J. M. Braxton, *Reworking student departure puzzle: New theory and research on college student retention* (29-47). Nashville: Vanderbilt University Press.

- Stan, J. (2011). Freedom to fail? The Board's Role in Reducing Dropout Rates. *Trusteeship*, 19(1), 20-23. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ917668>
- Sursok, A. y Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/EUA\\_Trends\\_2010.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf)
- Teddle, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating quantitative and qualitative. Approaches in the social and behavioral sciences*. California: Sage Publications.
- Tedesco, J. C. (1987). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Critica Nos*, 32-33.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. *Revista de Educación*, 342(1), 443-473.
- Tenbrink, T. D. (2005). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea S.A.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policies*, 17(4), 223 - 242.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 1-43. Recuperado de [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160\\_52.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf)
- Tinto, V. (1993a). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993b). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 62, 56-63.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623. Doi: 10.2307/2959965
- Torres, J. (1998, agosto 2013). *El fracaso en la Universidad* (Blog web). Recuperado de <http://juantorreslopez.com/publicaciones/articulos-de-opinion-y-divulgacion/1998/el-fracaso-escolar-en-la-universidad/>
- Toscano, M. O. y Monescillo, M. (2010). Incidencia de la orientación en el tránsito del Bachillerato a la Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 539-549.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulriksen, L.; Madsen, L. M. y Holmegaard, H. T. (2010). What Do We Know about Explanations for Drop out/Opt out among Young People from STM Higher Education Programmes? *Studies in Science Education*, 46(2), 209-244. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ897206>

- UNESCO (2005). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas: Watchafrog, C. A.
- Vela Sánchez, A. J. (2007). Acción tutorial sobre un trabajo de investigación colectivo. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 221–236.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C. (2011). Orientación Académica y Profesional en Educación Secundaria. En E. Martín e I. Solé (Eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (129-149). Barcelona: Graó.
- Vidal, J.; Díez, G. y Vieira, M. (2001). *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste de las necesidades de la comunidad universitaria*. Madrid: MEC.
- Vieira Aller, M. J. (2004). *Análisis comparado sobre la planificación y la organización del sistema de orientación y apoyo al estudiante en las instituciones de educación superior* (Tesis doctoral, Universidad de León). León.
- Villar, A.; Vieira, M. M.; Hernández, F. y Nunes, A. (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusófona de Educação*, 21(21), 139-162. Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3085>
- Villena Martínez, M. D.; Muñoz-García, A.; Polo Sánchez, T. P. y Jiménez Rodríguez, J. (2010). Organización de la orientación universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1387-1404. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/22/english/Art\\_22\\_480.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/22/english/Art_22_480.pdf)
- Vivas, J. (2005). El abandono de estudiantes Universitarios: Análisis y reflexiones sobre la experiencia de la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona). *Encuentro Internacional, "Deserción estudiantil en educación superior. Experiencias significativas"* Bogotá (Colombia). Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85600\\_Archivo\\_pdf17.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85600_Archivo_pdf17.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1979). *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walsh, C.; Larsen, C. y Parry (2009). Academic Tutors at the Frontline of Student Support in a Cohort of Students Succeeding in Higher Education. *Educational Studies*, 35(4), 405-424. Doi: 10.1080/03055690902876438
- Wasserman, K. N. (2001). Psychological and development differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing

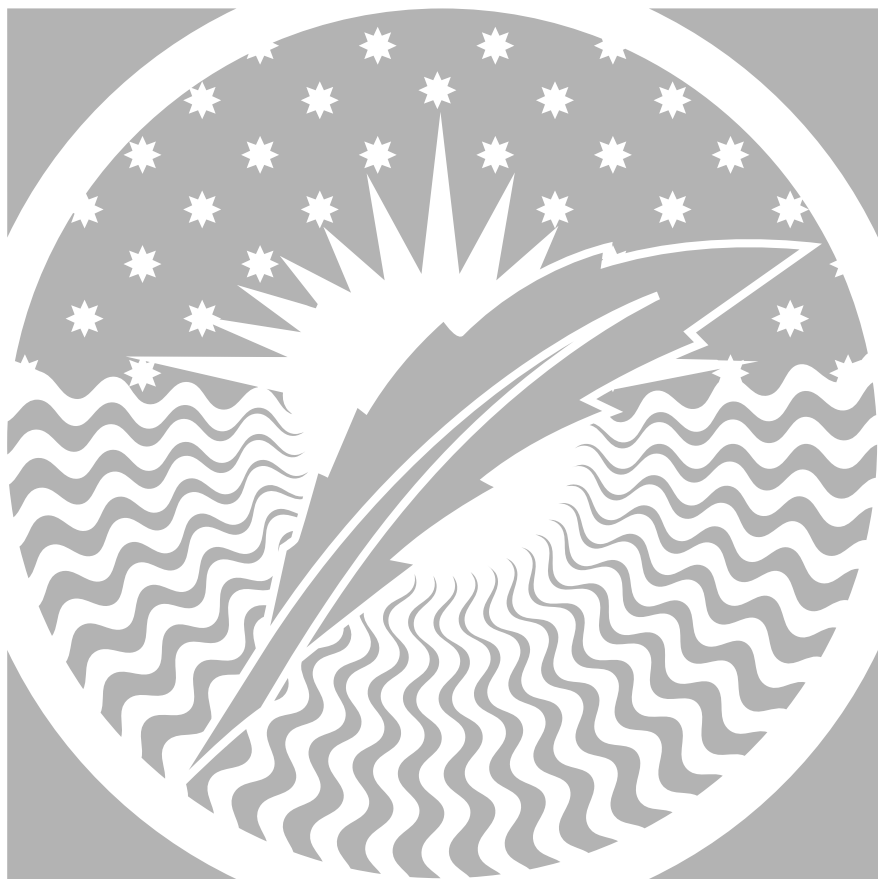
students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(3-A), 915.

- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. London: Sage Publication.
- Williams, M.; Unrau, Y. y Grinnel, R. (2005). The qualitative research approach. En R. M. Grinnell e Y. A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. (7ª Ed.) (pp. 75-87). New York: Oxford University Press
- Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica, Investigación-acción*. Córdoba: Brujas.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



# ANEXOS

- 1 - APORTACIONES DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO (ANI)
- 2 - APORTACIONES DEL ALUMNADO QUE ABANDONA (AA)
- 3 - GUIÓN DE LA ENTREVISTA DE CARÁCTER SEMIESTRUCTURADO







**CUESTIONARIO PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO**

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación para la realización de la tesis doctoral titulada: "Causas y efectos del abandono en la Universidad. Propuestas de cambio en la enseñanza. Estudio centrado en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla".

La información que Ud. nos proporcione será de gran valía para apreciar algunos aspectos sobre el abandono de los alumnos en los primeros cursos en la Universidad.

El cuestionario se compone en III bloques en el que se preguntan sobre distintas temáticas. En algunas preguntas, Ud. podrá seleccionar tantas respuestas como considere marcando con una X sobre  En otras habrá de poner orden de preferencia y, en ocasiones puntuales, Ud. podrá escribir, brevemente, su opinión.

Gracias

**I DATOS DE INFORMACIÓN PERSONAL****1.- TITULACIÓN EN LA QUE RECIBE DOCENCIA EN SU FACULTAD**

- Educación Social.     Sociología.  
 Trabajo Social.     Conjunta (Trabajo Social y Educación Social)

**2.- EL CURSO PASADO ESTABA REALIZANDO ESTUDIOS EN:**

- 2º de Bachillerato  
 1º curso de otro Grado  
 Ciclo Formativo de Grado Superior.  
 Otros, cuál \_\_\_\_\_.

**3.- SOLO EN CASO DE BACHILLERATO. ¿PROVIENE USTED DE LA MODALIDAD DE CCSS?**

- Si     No

**4.- CENTRO DE PROCEDENCIA**

Nombre \_\_\_\_\_  
 Población. \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

**EDAD**

Edad: \_\_\_\_\_

**SEXO****Bloque I Enseñanza y Aprendizaje de Competencias****1.- Marque con una X qué capacidades de las siguientes tenía Ud. al inicio de curso en 1º de Grado.**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Observación y atención | <input type="checkbox"/> Generalización                  |
| <input type="checkbox"/> Concentración          | <input type="checkbox"/> Gestión de la información       |
| <input type="checkbox"/> Memoria                | <input type="checkbox"/> Flexibilidad                    |
| <input type="checkbox"/> Relación               | <input type="checkbox"/> Constancia                      |
| <input type="checkbox"/> Abstracción            | <input type="checkbox"/> Responsabilidad                 |
| <input type="checkbox"/> Análisis y síntesis    | <input type="checkbox"/> Liderazgo                       |
| <input type="checkbox"/> Inferencia             | <input type="checkbox"/> Reflexión crítica y autocrítica |
| <input type="checkbox"/> Conjeturas             | <input type="checkbox"/> Apreciación a la diversidad.    |
| <input type="checkbox"/> Contraste              |  |

**2.- De las siguientes competencias transversales, marque aquellas 6 que Ud. considere fundamentales como alumno de Ciencias Sociales.**

- Trabaja de manera autónoma pero tutelado.
- Planifica y Organiza.
- Elabora proyectos, actividades, informes, etc.
- Gestiona proyectos.
- Utiliza las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Aprecia la diversidad y multiculturalidad.
- Se adapta a nuevas situaciones en su actividad con sentido crítico
- Trabaja en contextos internacionales.
- Trabaja en equipo.
- Muestra autocontrol en situaciones tensas.
- Muestra interés por temas novedosos.
- Comunicación segunda lengua
- Expone oralmente trabajos, proyectos, informes, etc.
- Elabora por escrito, trabajos, proyectos, informes, etc.
- Muestra actitudes de ayudar y entender desde la situación “del otro”
- Toma decisiones- compromiso ético profesional.

**3.- De las competencias transversales anteriores indique 3 que Ud. trabaja sistemáticamente:**

- En clase: \_\_\_\_\_
- En tutoría: \_\_\_\_\_

**Bloque II Abandono**

**1.- ¿En qué orden del 1 al 6 cree Ud. que las siguientes dificultades podrían influir en el abandono de los estudios universitarios?**

- Opción elegida, no es la 1º deseada. \_\_\_\_\_
- Falta de satisfacción con la carrera seleccionada. \_\_\_\_\_
- Pérdida de interés en los estudios. \_\_\_\_\_
- Poca dedicación a los estudios. \_\_\_\_\_
- Deficiencia en el desarrollo de las capacidades básicas de pensamiento \_\_\_\_\_
- Poco dominio de las competencias transversales requeridas para el acceso al grado. \_\_\_\_\_
- Dificultades de integración a la vida universitaria. \_\_\_\_\_
- Otras, ¿cuáles? \_\_\_\_\_.

**2.- Marque 2 motivos para la elección de esta titulación:**

- Opción elegida.
- Proximidad a mi residencia familiar.
- Fácil salida profesional.
- Por no haber sido admitido en otros estudios.
- Posibilidad de autorrealización.
- Consejo de familiares y amigos.
- Otras, ¿cuáles? \_\_\_\_\_.

**3.- ¿Considera factible la finalización de sus estudios universitarios?**

- SI
- No

**4.- ¿Con qué frecuencia asiste a clase?**

- Nunca
- A veces
- Con frecuencia
- Siempre

**5.- ¿Trabaja Ud. actualmente?**

- SI             No

**6.- ¿Cuál es la duración de la jornada laboral?**

- Menos de 15 horas semanales.  
 Entre 15 y 30 horas semanales  
 Más de 30 horas semanales.

**7.- ¿Tiene responsabilidad familiar?**

- SI             No

**8.- ¿Simultanea los estudios universitarios con otras actividades?**

- No  
 Actividades formativas. N° de horas semanales:  
 Menos de 15 horas semanales.  
 Entre 15 y 30 horas semanales.  
 Voluntariado  
 Menos de 15 horas semanales.  
 Entre 15 y 30 horas semanales.  
 Otras, ¿cuál? \_\_\_\_\_.

**9.- ¿Dispone Ud. de opciones cuando no puede asistir a clase para poder seguir el curso? En caso afirmativo, señale la opción que utiliza:**

- Tutorías.  
 Actividades concretas, ¿cuáles? \_\_\_\_\_  
 Plataforma Virtual.  
 Trabajo personal.  
 Otras, ¿cuáles? \_\_\_\_\_

**10.- ¿Considera Ud. que la tutoría individual recibida puede ser un procedimiento válido para prevenir el abandono académico?**

- No       A veces       Con frecuencia       Siempre

## Bloque III Tutoría

**1.- ¿Qué beneficio le da la tutoría? Marque una única opción con una X.**

- El espacio destinado para resolver dudas sobre la asignatura.  
 Las horas destinadas para recibir ayuda de cualquier tipo.  
 Actividad de acompañamiento, destinada para encauzar la formación en los ámbitos personal, académico y profesional.  
 Orientación personal, para derivar a instituciones o instancia que corresponda, según sea la necesidad.  
 Orientación informativa y burocrática sobre la institución universitaria.  
 Apoyo en la construcción de su proyecto de vida profesional-laboral.  
 Explicación individualizada del profesor.  
 Otras, ¿cuáles? \_\_\_\_\_ -

**2.- Durante su estancia en la Universidad, Ud. recibe o ha recibido tutoría.**

- Si                       No

En caso afirmativo, indique el n° de horas aproximado, y tema.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

Valore el beneficio obtenido.

- Nada       Insuficiente       Suficiente       Excelente

**3.- Señale las limitaciones que encuentra cuando realiza la tutoría.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**4.- ¿Qué tipo de tutoría individual solicita a su profesorado? Marque de modo ordinal (1º, 2º, 3º) la mayor y menor demandada.**

- Tutoría Académica. \_\_\_\_\_  
 Tutoría Personal. \_\_\_\_\_  
 Tutoría Profesional. \_\_\_\_\_  
 Tutoría Informativa. \_\_\_\_\_  
 Tutoría sobre un tema previsto de la sesión anterior.  
 Tutoría para contribuir a generar conocimiento. \_\_\_\_\_

**5.- Señale en orden de importancia del 1 (máximo) al 4 (mínimo) cuáles de los siguientes objetivos suele tratar habitualmente en tutoría:**

- Potenciar, reflexivamente, los intereses y proyectos de futuro.  
 Orientación sobre procedimientos concretos en el proceso de aprendizaje de distintas disciplinas.  
 Ayuda en la configuración del expediente académico del alumnado.  
 Ayuda en los criterios para la elección de un proyecto profesional.  
 Técnicas de búsqueda de empleo.  
 Modo de integrar los conocimientos para generar mi propio conocimiento en la materia, curso y profesión.  
 Tratar temas previstos con anticipación.  
 Tratar temas relacionados con el progreso de mi conocimiento básico.  
 Tratar temas de mi futura profesión.  
 Tratar temas sobre la preparación de pruebas de evaluación.  
 Ninguna de las anteriores  
 Otras, ¿cuáles? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**6.- ¿En qué grado cree que es de utilidad la información que brindan los servicios de información al alumno de su Universidad?**

- Ninguna       Insuficiente       Suficiente       Excelente

**7.- ¿Cómo considera el tiempo lectivo destinado en su facultad para el desarrollo de la tutoría?**

No existe     Insuficiente     Suficiente     Excelente

**8.- ¿Considera que el profesorado adapta a su ritmo de aprendizaje los procedimientos de interacción en las horas de tutoría?**

No lo hace     A veces     Con frecuencia     Siempre

Describe brevemente el procedimiento que sigue para ello

---

---

**9.- ¿Cree que fue orientado correctamente acerca de la titulación que cursa actualmente en la Universidad?**

Nada     Insuficiente     Suficiente     Excelente

**10.- Indique la mayor deficiencia en la orientación profesional que recibió antes de cursar sus estudios Universitarios.**

---

**11.- Indique lo mejor de la orientación profesional que recibió antes de cursar sus estudios Universitarios.**

---

Gracias



Titulación que cursó en 2010-2011_____	Fecha ___/___/___
Titulación que abandonó_____	
Universidad_____	Nº de contacto_____
<b>ORIENTACIÓN PREVIA</b>	
<p>1. Tipo de acceso a la Universidad.</p> <p>1 Bachiller de Ciencias Sociales ___    2 Bachiller de Humanidades ___</p> <p>3 Bachiller de Ciencias de la Salud ___    4 Bachiller de Tecnología ___</p> <p>5 Bachiller de Artes ___</p> <p>6 Ciclo Formativo de Grado Superior ___ (pasa a la 2)</p> <p>7 Acceso a mayores ___ (7)    8 Otro título ___ (pasa a la 7)</p> <p>2. ¿Qué título de <b>FP</b> tiene? (pasa a la 3 y 4)</p> <p>_____</p> <p>3. ¿Continuó con la especialidad del <b>Ciclo Formativo</b> para los estudios Universitarios?</p> <p>1 Si ___    2 No, cambié de opinión y elegí una carrera que me gustaba más ___</p> <p>3 Otros _____</p> <p>4. ¿Le orientaron en el <b>Ciclo Formativo</b> para continuar con los estudios Universitarios?</p> <p>1 Si ___ (pasa a la 6)    2 No, desconocía que lo hubiera ___</p> <p>3 No asistí a las reuniones ___    4. Otros _____</p> <p>5. ¿En qué momento recibió orientación para el acceso a los estudios universitarios que cursó?</p> <p>1 __ Sí, durante la ESO</p> <p>2 __ Sí, durante Bachillerato</p> <p>3 __ Sí, sólo al final de Bachillerato</p> <p>4 __ No recibí</p> <p>5 __ Sí, durante el Ciclo Formativo</p> <p>6. ¿Qué tipo de orientación recibió?</p> <p>_____</p> <p>7. ¿Por parte de quien recibió la orientación en Bachillerato/ <b>Ciclo Formativo/Mayores/otro grado</b> para el acceso a los estudios de grado que cursó?</p> <p>1 Si ___ Por parte de profesorado a nivel personal.</p> <p>2 Si ___ Por parte del tutor.</p> <p>3 Si ___ Por parte del orientador en el Departamento de Orientación/FOL.</p> <p>4 Si ___ Por profesores de la Universidad que vinieron al centro.</p> <p>5 Si ___ Por mi interés personal de desplazarme a la Universidad.</p> <p>6 Si ___ Por la asistencia a las Jornadas de Bienvenida de la Universidad.</p> <p>7 ___ Otros _____(pasa a la 8)</p>	

8. Grado de satisfacción con la orientación previa recibida para el acceso a los estudios universitarios que cursó. El 1 el menor valor y 5 el máximo. ¿Por qué?

1\_\_2\_\_3\_\_4\_\_5\_\_

\_\_\_\_\_

9. ¿Qué orientación le hubiera gustado recibir para sus estudios, En qué momento, por parte de quién, en qué aspectos y de qué forma?

\_\_\_\_\_

10. ¿Asistió a las Jornadas de Bienvenida de la Universidad y le informaron de salidas profesionales, estructura de la titulación, etc.?

1\_\_Si 2\_\_No fui 3\_\_No lo recuerdo

11. ¿Para qué le sirvieron?

1\_\_ Para nada 2\_\_ Para conocer la Universidad y estructura del Grado.

3\_\_ Otras\_\_\_\_\_

12. Grado de conocimiento previo de la carrera que cursó y abandonó. El 1 el menor valor y 5 el máximo. ¿Por qué?

1\_\_2\_\_3\_\_4\_\_5\_\_

\_\_\_\_\_

13. Indique el orden de selección de los estudios que ha estado cursando y abandonó.

1\_\_ 1º opción

2\_\_ 2º opción

3\_\_ 3º opción

4\_\_ 4º opción o sucesiva

14. Indique el motivo que le llevó a elegir estos estudios

1\_\_ Mis aptitudes para los estudios.

2\_\_ Su valor formativo y desarrollo profesional.

3\_\_ Autorrealización personal y vocacional.

4\_\_ Salidas profesionales.

5\_\_ Mejorar mi estatus social.

6\_\_ Agradar a mi familia.

7\_\_ Sentirme influenciado por amigos.

8\_\_ No entrar en otra carrera por falta de nota.

9\_\_ Otro\_\_\_\_\_

### TUTORÍA UNIVERSITARIA

15. ¿Qué importancia le da a la tutoría para la formación de un estudiante universitario? El 1 el menor valor y 5 el máximo. ¿Por qué?

1\_\_2\_\_3\_\_4\_\_5\_\_

\_\_\_\_\_

16. ¿Asistió a tutoría durante la carrera?

1 Si\_\_ (pasa a la 16)

2 No, los profesores no están en su horario.\_\_

3 No creo que sirva para nada\_\_ 4 No, otros motivos\_\_\_\_\_



17. En las tutorías que recibió ¿cuáles fueron los aspectos abordados?
- 1 Si\_\_ Resolución de dudas de la asignatura, respecto a cuestiones prácticas para su seguimiento (exámenes, trabajos, horarios...)
  - 2 Si\_\_ Resolución de problemas personales de cara al seguimiento de la asignatura (servicios de apoyo...)
  - 3 Si\_\_ Orientación Profesional y Vocacional sobre itinerarios formativos, salidas profesionales
18. Valore la importancia para ti de la tutoría y apoyo recibido. ¿Por qué?
- 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5\_\_
- \_\_\_\_\_
19. ¿Qué es lo que más valora del apoyo recibido?
- \_\_\_\_\_
20. ¿Por parte de quién recibió más ayuda y apoyo para continuar con sus estudios universitarios?
- 1\_\_ Por parte de otros compañeros de la titulación.
  - 2\_\_ Por parte del profesorado.
  - 3\_\_ Por parte del servicio de orientación de mi universidad.
  - 4\_\_ Por parte de nadie.    5\_\_ Por parte de familia.    6\_\_ Otros
21. ¿Considera que un mayor énfasis en las tutorías por parte del profesorado le hubiera ayudado a no abandonar? ¿Por qué?
- 1 Si\_\_      2 No\_\_      3 NS/NC\_\_
- \_\_\_\_\_
22. ¿Qué aspectos de la tutoría cree que le hubieran ayudado a no abandonar?
- 1 Sí\_\_ Mayor información sobre el desarrollo de la asignatura.
  - 2 Sí\_\_ Mayor apoyo a mis dificultades y necesidades personales.
  - 3 Sí\_\_ Mayor orientación sobre la carrera y sus salidas profesionales.
  - 4 \_\_ Ninguno
  - 5 Otro, cual \_\_\_\_\_
23. ¿Cuál fue el principal motivo por el que usted abandonó la titulación?
- 1\_\_ Responsabilidad Familiar.
  - 2\_\_ Falta de satisfacción con la carrera.
  - 3\_\_ Admisión en un título en el que tenía mayor interés.
  - 4\_\_ Incompatibilidad con el trabajo.
  - 5\_\_ Económico.
  - 6\_\_ Falta de salida profesional
  - 7\_\_ Otro, cual \_\_\_\_\_

**DATOS DE PERFIL**

24. Edad\_\_\_\_
25. Sexo 1 H\_\_\_\_ 2 M\_\_
26. Estado Civil  
1 Soltero\_\_ 2 Casado\_\_ 3 Separado\_\_ 4 Viudo\_\_
27. Situación de convivencia  
1 Solo \_\_\_\_ 2 Compañeros de piso\_\_ 3 Padres\_\_\_\_ 4 Pareja\_\_
28. ¿Tiene hijos?  
1 No\_\_ 2 ¿Cuántos?\_\_\_\_
29. Trabajaba mientras realizaba los estudios.  
1 Si \_\_\_\_ 2 No \_\_\_\_
30. Tipo de trabajo  
1 Fijo\_\_ 2 Eventual\_\_\_\_
31. Nº de horas semanales\_\_\_\_
32. Es alumno Becado 1 Si\_ 2 No\_
33. ¿Tienen sus padres estudios universitarios?  
1\_\_Sí los dos. 2\_\_Sí solo 1 de ellos. 3\_\_No. 4\_\_No tengo padres.
34. Trabajan sus padres actualmente  
1\_\_Sí los dos. 2\_\_Si solo 1 de ellos. 3\_\_No, ninguno. 4\_\_No tengo padres.

# GUIÓN DE LA ENTREVISTA PARA ALUMNADO QUE ABANDONA EL TÍTULO

---

## I- OPINIÓN DE LA UNIVERSIDAD

1. ¿Cuál es tu opinión de la Universidad en general?
2. Características generales de la Universidad (espacios, recursos, servicios de alumnos...)
3. Características del profesorado (disponibilidad, empatía, formación)
4. Características del título (organización de las materias, prácticas, exámenes, horarios...)

## II- OPINIÓN DE LA ORIENTACIÓN PREVIA PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

1. Valoración de la orientación pre-universitaria para el éxito en los estudios universitarios.
2. Fortalezas y debilidades.
3. Qué orientación recibió, en qué momento, por parte de quién....

## III- PERFIL

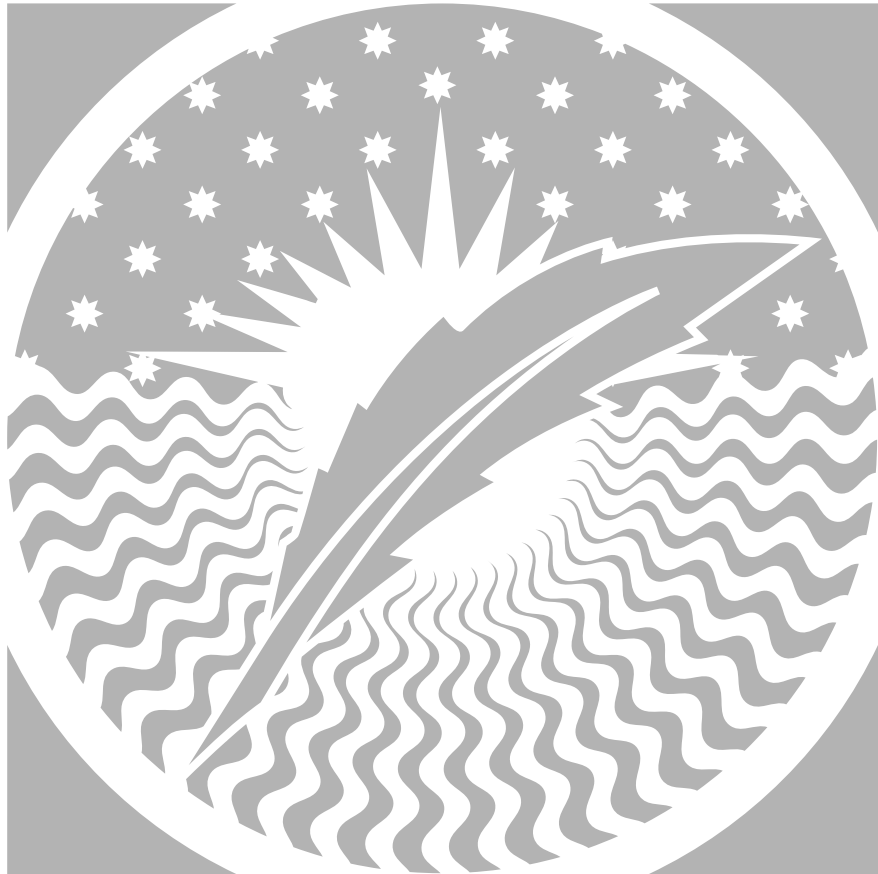
1. Situación actual (trabajo, estado civil, edad, responsabilidad familiar....)

## IV-TUTORÍA

1. ¿Por qué decidió optar por estudios universitarios, quién le apoyó?
2. ¿Por qué eligió el grado y luego lo abandonó?
3. ¿Más ayuda por parte de la Universidad le hubiera hecho no abandonar?
4. ¿Qué importancia da a la tutoría? temas que abordó, asistencia...?



# ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS





# FIGURAS

## *Introducción*

<b>Figura 1.</b> Fases de la Investigación.....	11
<i>Figura 1.</i> Fasi di ricerca.....	26

## *Capítulo I*

<b>Figura 1.1.</b> Modelo de Fishbein y Ajzen (1975).....	47
<b>Figura 1.2.</b> El modelo de Ethington (1990).....	48
<b>Figura 1.3.</b> El modelo de Spady (1970).....	51
<b>Figura 1.4.</b> El modelo de integración de Tinto (1975) .....	52
<b>Figura 1.5.</b> El modelo de Persistencia de Tinto (1997) .....	53
<b>Figura 1.6.</b> Modelo conceptual de la deserción estudiantil .....	54
<b>Figura 1.7.</b> Modelo Organizacional.....	60
<b>Figura 1.8.</b> Modelos Económicos .....	63
<b>Figura 1.9.</b> Modelo Psicopedagógico .....	65
<b>Figura 1.10.</b> Causas que interviene en el abandono estudiantil universitario.....	79
<b>Figura 1.11.</b> Modelo teórico Social Psicopedagógico .....	81

## *Capítulo II*

<b>Figura 2.1.</b> Introducción de la orientación en el contexto educativo.....	91
<b>Figura 2.2.</b> Conceptos clave que definen la orientación.....	96
<b>Figura 2.3.</b> Itinerario profesional y laboral finalizado la ESO .....	118
<b>Figura 2.4.</b> Orientación vocacional-profesional .....	119

## *Capítulo III*

<b>Figura 3.1.</b> Elementos clave de la vinculación del Proceso de Bolonia y la Tutoría.....	132
<b>Figura 3.2.</b> Momentos claves de la tutoría, ámbitos y objetivos .....	148
<b>Figura 3.3.</b> Modelos Educativos Universitarios .....	170
<b>Figura 3.4.</b> La Tutoría Profesional.....	175
<b>Figura 3.5.</b> Modelo de Tutoría Académica.....	177
<b>Figura 3.6.</b> Modelo de Tutoría entre Iguales .....	179
<b>Figura 3.7.</b> Categorías del Modelo de Tutoría Integral .....	181
<b>Figura 3.8.</b> Categorías del Modelo de Tutoría on-line.....	183

## *Capítulo IV*

<b>Figura 4.1.</b> Fases de construcción de la entrevista.....	203
<b>Figura 4.2.</b> Fases de aplicación de las entrevistas .....	204
<b>Figura 4.3.</b> Fases de construcción de cuestionario de autorrelleno .....	206
<b>Figura 4.4.</b> Fases de construcción de cuestionario de telefónico.....	208

# TABLAS

## Introducción

<b>Tabla 1.</b> Objetivos e Hipótesis de investigación.....	7
<b>Tabla 2.</b> Denominaciones del enfoque mixto .....	8
<b>Tabla 3.</b> Justificación y razonamiento para el uso de métodos mixtos.....	9
<b>Tabla 4.</b> Temporalización de la Investigación.....	13
<b>Tabella 1.</b> <i>Obiettivi-Ipotesi di ricerca</i> .....	21
<b>Tabella 2.</b> <i>Nomi dati all'approccio misto</i> .....	23
<b>Tabella 3.</b> <i>Giustificazione e spiegazione per l'utilizzo di metodi misti</i> .....	24
<b>Tabella 4.</b> <i>Tempi di lavoro</i> .....	28

## Capítulo I

<b>Tabla 1.1.</b> Indicadores del abandono universitario .....	36
<b>Tabla 1.2.</b> Tasa de gasto público por estudiante .....	41
<b>Tabla 1.3.</b> Tasa del alumnado que abandona los estudios universitarios.....	44
<b>Tabla 1.4.</b> Causas de abandono de carácter psicológico según aportaciones de diferentes autores.....	50
<b>Tabla 1.5.</b> Causas de abandono de carácter adaptativo según aportaciones de diferentes autores.....	56
<b>Tabla 1.6.</b> Causas de abandono de carácter organizacional según aportaciones de diferentes autores.....	61
<b>Tabla 1.7.</b> Causas de abandono de carácter económico según aportaciones de diferentes autores.....	63
<b>Tabla 1.8.</b> Causas de abandono de carácter psicopedagógico .....	65
<b>Tabla 1.9.</b> Modelos Psicológicos.....	67
<b>Tabla 1.10.</b> Modelos de Adaptación .....	70
<b>Tabla 1.11.</b> Modelos Organizacionales.....	72
<b>Tabla 1.12.</b> Modelos Económicos .....	74
<b>Tabla 1.13.</b> Modelos Psicopedagógicos.....	75

## Capítulo II

<b>Tabla 2.1.</b> Relación de autores y su vinculación con la orientación .....	88
<b>Tabla 2.2.</b> Marco conceptual de la orientación.....	92
<b>Tabla 2.3.</b> Definiciones de Orientación .....	94
<b>Tabla 2.4.</b> Situación de la orientación en la LGE 70 .....	99
<b>Tabla 2.5.</b> Situación de la orientación en la LOGSE 90.....	102
<b>Tabla 2.6.</b> Situación de la orientación en la LOE 2006 .....	106
<b>Tabla 2.7.</b> Modelos de intervención para la orientación educativa.....	109
<b>Tabla 2.8.</b> Características del modelo clínico .....	110
<b>Tabla 2.9.</b> Características del modelo de servicios .....	111
<b>Tabla 2.10.</b> Características del modelo de consulta.....	112
<b>Tabla 2.11.</b> Características del modelo de programas .....	114



<b>Tabla 2.12.</b> Características del modelo de tecnológico.....	115
<b>Tabla 2.13.</b> Características de los modelos de intervención .....	116

### Capítulo III

<b>Tabla 3.1.</b> Nexos de unión entre el Proceso de Bolonia y la tutoría .....	128
<b>Tabla 3.2.</b> El concepto de tutoría según diversos autores .....	133
<b>Tabla 3.2.</b> Nexos de unión entre Declaraciones y tutoría .....	129
<b>Tabla 3.3.</b> Limitaciones de la práctica de la tutoría universitaria en España.....	140
<b>Tabla 3.4.</b> Características de los servicios de orientación europeos .....	152
<b>Tabla 3.5.</b> Características de los servicios de orientación de las universidades españolas.....	160
<b>Tabla 3.6.</b> Evolución legislativa universitaria de la orientación.....	166
<b>Tabla 3.7.</b> Evolución legislativa universitaria de la tutoría en la Universidad Pablo de Olavide.....	169
<b>Tabla 3.8.</b> Modelos de tutoría .....	171
<b>Tabla 3.9.</b> Categorías del modelos según categorías .....	184

### Capítulo IV

<b>Tabla 4.1.</b> Población .....	190
<b>Tabla 4.2.</b> Tasa de distribución de estudiantes por Grado y Universidad.....	190
<b>Tabla 4.3.</b> Tasa de distribución de estudiantes por Universidad y Grado.....	191
<b>Tabla 4.4.</b> Matrículas 2011-12 de la Universidad Pablo de Olavide .....	192
<b>Tabla 4.5.</b> Procedimiento de recogida de información .....	192
<b>Tabla 4.6.</b> Recomendaciones para la elaboración del cuestionario.....	194
<b>Tabla 4.7.</b> Ventajas y limitaciones del cuestionario .....	196
<b>Tabla 4.8.</b> Ventajas y limitaciones de la entrevista cualitativa .....	198
<b>Tabla 4.9.</b> Temporalización de la realización de las encuestas telefónicas .....	211

### Capítulo V

<b>Tabla 5.1.</b> Estructura del análisis descriptivo .....	217
<b>Tabla 5.2.</b> Estructura de la exposición del análisis descriptivo perfil sociodemográfico (A.N.I.).....	218
<b>Tabla 5.3.</b> Tasa de estudios realizados el curso anterior al actual .....	219
<b>Tabla 5.4.</b> Tasa de acceso a la Universidad desde Bachillerato de Ciencias Sociales....	220
<b>Tabla 5.5.</b> Tasa de edad por Grados.....	222
<b>Tabla 5.6.</b> Tasa sexo .....	223
<b>Tabla 5.7.</b> Tasa de alumnado que simultanea estudios con trabajo .....	223
<b>Tabla 5.8.</b> Tasa de la duración de la jornada laboral del alumnado por Grado.....	225
<b>Tabla 5.9.</b> Tasa de alumnado por Grado con responsabilidad familiar .....	226
<b>Tabla 5.10.</b> Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la orientación previa (A.N.I.).....	227
<b>Tabla 5.11.</b> Tasa de utilidad de la información de los servicios de información universitarios.....	228
<b>Tabla 5.12.</b> Tasa de orientación previa al Grado .....	229

<b>Tabla 5.13.</b> Número de respuestas por Grado.....	230
<b>Tabla 5.14.</b> Categorías para respuestas abiertas sobre orientación.....	230
<b>Tabla 5.15.</b> Categorías para respuestas abiertas sobre el profesor-orientador.....	231
<b>Tabla 5.16.</b> Resultados sobre las deficiencias en la orientación previa del alumnado de la UCM.....	232
<b>Tabla 5.17.</b> Resultados sobre las deficiencias en la orientación previa del alumnado de la UPO.....	234
<b>Tabla 5.18.</b> Resultados sobre las deficiencias en la orientación previa del alumnado de la UGR.....	236
<b>Tabla 5.19.</b> Resultados sobre las deficiencias en la orientación previa del alumnado (UCM, UPO, UGR).....	237
<b>Tabla 5.20.</b> Número de respuestas por Grado.....	238
<b>Tabla 5.21.</b> Categorías para respuestas abiertas sobre orientación.....	239
<b>Tabla 5.22.</b> Categorías para respuestas abiertas sobre el profesor-orientador.....	239
<b>Tabla 5.23.</b> Tasa de aspectos positivos en orientación previa.....	240
<b>Tabla 5.24.</b> Tasa de aspectos positivos en orientación previa.....	241
<b>Tabla 5.25.</b> Tasa de aspectos positivos en orientación previa UGR.....	243
<b>Tabla 5.26.</b> Tasa de aspectos positivos en orientación previa.....	244
<b>Tabla 5.27.</b> Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la motivación del alumnado hacia los estudios de Grado.....	245
<b>Tabla 5.28.</b> Tasa de motivos de elección en la UCM.....	246
<b>Tabla 5.29.</b> Tasa de motivos de elección en la UPO.....	246
<b>Tabla 5.30.</b> Tasa de motivos de elección en la UGR.....	247
<b>Tabla 5.31.</b> Tasa de motivos de elección según la Universidad.....	247
<b>Tabla 5.32.</b> Tasa finalización de los estudios según el Grado.....	248
<b>Tabla 5.33.</b> Tasa de asistencia a clase y Grado.....	249
<b>Tabla 5.34.</b> Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la tutoría en la Universidad (A.N.I.).....	250
<b>Tabla 5.35.</b> Tasa de tutoría recibida.....	251
<b>Tabla 5.36.</b> Tasa beneficio general de la tutoría recibida.....	252
<b>Tabla 5.37.</b> Número de respuestas por Grado.....	253
<b>Tabla 5.38.</b> Categorías para respuestas abiertas sobre orientación UCM.....	254
<b>Tabla 5.39.</b> Categorías para respuestas abiertas sobre orientación UPO.....	255
<b>Tabla 5.40.</b> Categorías para respuestas abiertas sobre orientación UGR.....	256
<b>Tabla 5.41.</b> Categorías para respuestas abiertas sobre orientación (UCM, UPO, UGR).....	257
<b>Tabla 5.42.</b> Potenciar, reflexivamente, los intereses y proyectos de futuro.....	258
<b>Tabla 5.43.</b> Orientación sobre procedimientos concretos en el proceso de aprendizaje de distintas disciplinas.....	260
<b>Tabla 5.44.</b> Orientación sobre ayuda en la configuración del expediente académico del alumnado.....	261
<b>Tabla 5.45.</b> Orientación en las pruebas de Evaluación.....	262
<b>Tabla 5.46.</b> Orientación sobre otros temas.....	264
<b>Tabla 5.47.</b> Tasa de profesorado que adapta el ritmo de aprendizaje en tutoría.....	265
<b>Tabla 5.48.</b> Tasa de tiempo lectivo dedicado a tutoría por Grado.....	266

<b>Tabla 5.49.</b> Opciones para el alumnado cuando no puede asistir a clase .....	267
<b>Tabla 5.50.</b> Tasa de porcentaje de tutoría individual como procedimiento de prevención del abandono académico clase y otras actividades .....	269
<b>Tabla 5.51.</b> Estructura de la exposición del análisis descriptivo perfil sociodemográfico A.A. ....	270
<b>Tabla 5.52.</b> Tasa de edad .....	271
<b>Tabla 5.53.</b> Tasa de género .....	271
<b>Tabla 5.54.</b> Tasa estado civil .....	272
<b>Tabla 5.55.</b> Tasa de situación de convivencia .....	273
<b>Tabla 5.56.</b> Tasa número de hijos del alumnado .....	274
<b>Tabla 5.57.</b> Tasa de situación laboral del alumnado .....	274
<b>Tabla 5.58.</b> Tasa del tipo de trabajo del alumnado que trabaja y estudia .....	275
<b>Tabla 5.59.</b> Tasa del número de horas del alumnado que trabaja .....	276
<b>Tabla 5.60.</b> Tasa de alumnado becado .....	277
<b>Tabla 5.61.</b> Tasa de padres con estudios universitarios .....	278
<b>Tabla 5.62.</b> Tasa de padres en desempleo.....	279
<b>Tabla 5.63.</b> Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la orientación previa A.A. ....	280
<b>Tabla 5.64.</b> Tasa acceso a la Universidad.....	281
<b>Tabla 5.65.</b> Tasa de acceso a la Universidad por Bachillerato .....	282
<b>Tabla 5.66.</b> Tasa de continuidad de especialidad del Ciclos Formativos .....	283
<b>Tabla 5.67.</b> Tasa de orientación recibida en Ciclos Formativos .....	283
<b>Tabla 5.68.</b> Tasa de orientación previa recibida .....	284
<b>Tabla 5.69.</b> Por parte de quien recibió orientación Bachillerato.....	286
<b>Tabla 5.70.</b> Tasa de satisfacción con la orientación previa recibida.....	287
<b>Tabla 5.71.</b> Número de respuestas por Grado.....	288
<b>Tabla 5.72.</b> Tasa de asistencia a Jornadas de Bienvenida de la Universidad.....	289
<b>Tabla 5.73.</b> Tasa de utilidad a las Jornadas de Bienvenida de la Universidad.....	290
<b>Tabla 5.74.</b> Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la motivación del alumnado hacia los estudios de Grado .....	291
<b>Tabla 5.75.</b> Tasa de conocimiento previo de la carrera del alumnado que recibió orientación.....	291
<b>Tabla 5.76.</b> Tasa de orden de preferencia del alumnado.....	292
<b>Tabla 5.77.</b> Tasa de motivo de elección del alumnado que recibió orientación .....	293
<b>Tabla 5.78.</b> Motivos de elección según Grado.....	295
<b>Tabla 5.79.</b> Estructura de la exposición del análisis descriptivo sobre la tutoría en la Universidad .....	295
<b>Tabla 5.80.</b> Tasa de importancia concedida a la tutoría.....	296
<b>Tabla 5.81.</b> Tasa de asistencia a tutoría .....	297
<b>Tabla 5.82.</b> Tasa de ámbitos de tutoría abordada.....	297
<b>Tabla 5.83.</b> Tasa de satisfacción con la tutoría recibida .....	298
<b>Tabla 5.84.</b> Tasa de apoyo recibido .....	299
<b>Tabla 5.85.</b> Tasa de la influencia del profesorado en la tutoría sobre el abandono .....	300
<b>Tabla 5.86.</b> Tasa de aspectos que le pueden influir sobre la decisión de abandono .....	301
<b>Tabla 5.87.</b> Tasa de motivos de abandono del alumnado que recibió orientación .....	302

<b>Tabla 5.88.</b> Tasa de motivos de abandono del alumnado por Grado.....	304
<b>Tabla 5.89.</b> Tasa de motivos de abandono por Grado del alumnado que SI y NO recibió orientación previa.....	306
<b>Tabla 5.90.</b> Entrevistas realizadas según motivo de abandono.....	309
<b>Tabla 5.91.</b> Resumen de los datos de las entrevistas .....	320

## Capítulo VI

<b>Tabla 6.1.</b> Tasa de edad por grados (A.N.I.).....	330
<b>Tabla 6.2.</b> Tasa de edad UPO (A.A.) .....	330
<b>Tabla 6.3.</b> Contraste de hipótesis: edad .....	331
<b>Tabla 6.4.</b> Tasa sexo (A.N.I.).....	332
<b>Tabla 6.5.</b> Tasa sexo de la UPO (A.A.) .....	332
<b>Tabla 6.6.</b> Contraste de hipótesis: sexo .....	333
<b>Tabla 6.7.</b> Tasa de alumnado por grado con responsabilidad familiar (A.N.I.).....	334
<b>Tabla 6.8.</b> Tasa de alumnado con responsabilidad familiar de la UPO (A.A.).....	334
<b>Tabla 6.9.</b> Contraste de hipótesis: responsabilidad familiar .....	335
<b>Tabla 6.10.</b> Tasa de alumnado que sí simultanea estudios por Grado (A.N.I.) .....	336
<b>Tabla 6.11.</b> Tasa de situación laboral del alumnado que abandona UPO (A.A.) .....	336
<b>Tabla 6.12.</b> Contraste de hipótesis: simultanear estudios con trabajo .....	338
<b>Tabla 6.13.</b> Tasa de alumnado con beca (A.N.I.) .....	339
<b>Tabla 6.14.</b> Tasa de alumnado becado UPO (A.A.).....	339
<b>Tabla 6.15.</b> Contraste de Hipótesis: beca.....	340
<b>Tabla 6.16.</b> Tasa de situación de convivencia del alumnado (A.N.I.) .....	341
<b>Tabla 6.17.</b> Tasa de situación de convivencia del alumnado UPO (A.A.).....	341
<b>Tabla 6.18.</b> Contraste de hipótesis: situación de convivencia .....	342
<b>Tabla 6.19.</b> Tasa de padres en desempleo de la UPO (A.A.).....	343
<b>Tabla 6.20.</b> Tasa de padres con estudios universitarios de la UPO (A.A.) .....	344
<b>Tabla 6.21.</b> Tasa de titulación de padres desempleados UPO (A.A.).....	345
<b>Tabla 6.22.</b> Síntesis explicativa de las características de perfil del alumnado que abandona (A.A.) .....	345
<b>Tabla 6.23.</b> Tasa de modalidad de acceso (A.N.I.) .....	347
<b>Tabla 6.24.</b> Tasa de modalidad de acceso UPO (A.A.) .....	347
<b>Tabla 6.25.</b> Contraste de hipótesis: acceso .....	348
<b>Tabla 6.26.</b> Tasa de acceso a la Universidad desde Bachillerato de Ciencias Sociales (A.N.I.).....	349
<b>Tabla 6.27.</b> Tasa de acceso a la Universidad por Bachillerato Ciencias Sociales UPO (A.A.).....	349
<b>Tabla 6.28.</b> Contraste de hipótesis: Bachillerato de Ciencias Sociales.....	350
<b>Tabla 6.29.</b> Tasa de alumnado que recibió orientación UPO (A.A.) .....	351
<b>Tabla 6.30.</b> Tasa de orientación previa al grado (A.N.I.) .....	352
<b>Tabla 6.31.</b> Tasa de satisfacción con la orientación previa recibida UPO (A.A.) .....	352
<b>Tabla 6.32.</b> Contraste de hipótesis: satisfacción con la orientación previa.....	353
<b>Tabla 6.33.</b> Tasa de: ¿por parte de quien recibió orientación en Bachillerato y C. Formativos? UPO (A.A.) .....	355
<b>Tabla 6.34.</b> Tasas de deficiencia en la orientación previa UCM, UPO, UGR (A.N.I.) ..	357

<b>Tabla 6.35.</b> Contraste de hipótesis: demandas orientación previa .....	361
<b>Tabla 6.36.</b> Tasa de utilidad del servicio de información universitario (A.N.I.) .....	362
<b>Tabla 6.37.</b> Tasa de utilidad a la asistencia a las Jornadas de Bienvenida UPO (A.A.) .....	363
<b>Tabla 6.38.</b> Síntesis explicativa sobre orientación previa.....	364
<b>Tabla 6.39.</b> Tasa de expectativa sobre la finalización de los estudios según el Grado (A.N.I.).....	365
<b>Tabla 6.40.</b> Tasa de alumnado de la UPO no matriculado (A.A.) .....	365
<b>Tabla 6.41.</b> Contraste de hipótesis: motivación.....	366
<b>Tabla 6.42.</b> Tasa de conocimiento previo del título (A.N.I.) .....	367
<b>Tabla 6.43.</b> Tasa de conocimiento previo del título (A.A.) .....	367
<b>Tabla 6.44.</b> Contraste de hipótesis: conocimiento previo del título.....	369
<b>Tabla 6.45.</b> Tasa de motivos de elección según la Universidad (A.N.I.).....	370
<b>Tabla 6.46.</b> Tasa de motivo de elección UPO (A.A.) .....	371
<b>Tabla 6.47.</b> Contraste de hipótesis: motivos de elección .....	372
<b>Tabla 6.48.</b> Tasa de orden de preferencia del alumnado UPO (A.N.I.).....	373
<b>Tabla 6.49.</b> Tasa de orden de preferencia del alumnado UPO (A.A.) .....	374
<b>Tabla 6.50.</b> Contraste de hipótesis: orden de preferencia .....	375
<b>Tabla 6.51.</b> Síntesis explicativa sobre las dimensiones de la motivación y la elección hacia los estudios universitario (A.A.).....	376
<b>Tabla 6.52.</b> Tasa de tutoría recibida (A.N.I.).....	378
<b>Tabla 6.53.</b> Tasa de asistencia a tutoría alumnado que abandona UPO (A.A.) .....	378
<b>Tabla 6.54.</b> Contraste de Hipótesis: asistencia a tutoría .....	379
<b>Tabla 6.55.</b> Tasa de limitaciones en la tutoría (UPO) (A.N.I.) .....	381
<b>Tabla 6.56.</b> Tasa de profesorado que adapta el ritmo de aprendizaje en tutoría (A.N.I.) .....	382
<b>Tabla 6.57.</b> Tasa de apoyo recibido para no abandonar UPO (A.A.) .....	383
<b>Tabla 6.58.</b> Tasa de la influencia de las tutorías del profesorado sobre el abandono (A.A.).....	383
<b>Tabla 6.59.</b> Tasa beneficio general de la tutoría recibida (A.N.I.).....	384
<b>Tabla 6.60.</b> Tasa de satisfacción con la tutoría recibida abandona UPO (A.A.).....	384
<b>Tabla 6.61.</b> Tasa de temas abordados en tutoría UPO (A.A.).....	385
<b>Tabla 6.62.</b> Contraste de hipótesis: satisfacción con la tutoría .....	386
<b>Tabla 6.63.</b> Tasa de porcentaje de tutoría individual como procedimiento de prevención del abandono (A.N.I.).....	387
<b>Tabla 6.64.</b> Tasa de la influencia de la tutoría sobre el abandono UPO (A.A.).....	388
<b>Tabla 6.65.</b> Tasa de aspectos que le pueden influir sobre la decisión de abandono .....	388
<b>Tabla 6.66.</b> Tasa de motivos de abandono del alumnado UPO (A.A.).....	389
<b>Tabla 6.67.</b> Tasa de motivos de abandono del alumnado por grado UPO (A.A.) .....	389
<b>Tabla 6.68.</b> Síntesis explicativa sobre la tutoría universitaria y los motivos de abandono .....	390

*Capítulo VII*

<b>Tabla 7.1.</b> Coherencia de la Investigación.....	398
---	-----

# GRÁFICAS

## Capítulo I

<b>Gráfica 1.1.</b> La evaluación de las tasas de titulación universitaria.....	41
<b>Gráfica 1.2.</b> Movilidad educativa .....	42
<b>Gráfica 1.3.</b> Tasa de Ingreso en Educación Superior.....	43

## Capítulo V

<b>Gráfica 5.1.</b> Tasa de acceso a la Universidad desde Bachillerato de Ciencias Sociales.....	221
<b>Gráfica 5.2.</b> Tasa de alumnado que simultanea estudios con trabajo .....	224
<b>Gráfica 5.3.</b> Tasa finalización de los estudios según el Grado .....	248
<b>Gráfica 5.4.</b> Tasa de tutoría recibida.....	251
<b>Gráfica 5.5.</b> Tasa de edad del alumnado.....	271
<b>Gráfica 5.6.</b> Tasa de género del alumnado .....	272
<b>Gráfica 5.7.</b> Tasa de estado civil del alumnado .....	272
<b>Gráfica 5.8.</b> Tasa de situación de convivencia del alumnado .....	273
<b>Gráfica 5.9.</b> Tasa de número de hijos del alumnado.....	274
<b>Gráfica 5.10.</b> Tasa de situación laboral del alumnado.....	275
<b>Gráfica 5.11.</b> Tasa del tipo de trabajo del alumnado que trabaja y estudia .....	276
<b>Gráfica 5.12.</b> Tasa del número de horas del alumnado que trabaja .....	277
<b>Gráfica 5.13.</b> Tasa de alumnado becado UPO (A.A) .....	277
<b>Gráfica 5.14.</b> Tasa padres con estudios universitarios.....	278
<b>Gráfica 5.15.</b> Tasa de padres en desempleo.....	279
<b>Gráfica 5.16.</b> Tasa de padres con estudios universitarios.....	279
<b>Gráfica 5.17.</b> Tasa de acceso a la Universidad .....	281
<b>Gráfica 5.18.</b> Tasa de acceso a la Universidad por Bachillerato .....	282
<b>Gráfica 5.19.</b> Tasa de continuidad de la especialidad del Ciclo Formativo.....	283
<b>Gráfica 5.20.</b> Tasa de orientación recibida durante el Ciclo Formativo .....	284
<b>Gráfica 5.21.</b> Tasa de orientación previa recibida .....	285
<b>Gráfica 5.22.</b> Por parte de quien recibió orientación Bachillerato.....	286
<b>Gráfica 5.23.</b> Tasa de satisfacción con la orientación previa recibida.....	287
<b>Gráfica 5.24.</b> Tasa de demandas a la orientación previa recibida UPO (A.A) .....	288
<b>Gráfica 5.25.</b> Tasa de asistencia a las Jornadas de Bienvenida de la Universidad .....	289
<b>Gráfica 5.26.</b> Tasa de utilidad de las Jornadas de Bienvenida de la Universidad .....	290
<b>Gráfica 5.27.</b> Tasa de conocimiento previo de la carrera .....	292
<b>Gráfica 5.28.</b> Tasa de orden de preferencia en la elección de los estudios.....	293
<b>Gráfica 5.29.</b> Tasa de motivos de elección.....	294
<b>Gráfica 5.30.</b> Tasa de importancia concedida a la tutoría.....	296
<b>Gráfica 5.31.</b> Tasa de asistencia a tutoría .....	297
<b>Gráfica 5.32.</b> Tasa de ámbitos de tutoría abordada .....	298
<b>Gráfica 5.33.</b> Tasa de satisfacción con la tutoría recibida .....	299
<b>Gráfica 5.34.</b> Tasa de apoyo recibido .....	300

<b>Gráfica 5.35.</b> Tasa de la influencia de la tutoría del profesorado sobre el abandono ....	301
<b>Gráfica 5.36.</b> Tasa de aspectos que pueden influir al alumnado sobre la decisión de abandono.....	302
<b>Gráfica 5.37.</b> Tasa de motivos de abandono del alumnado .....	303
<b>Gráfica 5.38.</b> Tasa de motivos de abandono del alumnado por Grado.....	305
<b>Gráfica 5.39.</b> Tasa de motivos de abandono por Grado del alumnado que Sí recibió orientación .....	307
<b>Gráfica 5.40.</b> Tasa de motivos de abandono del alumnado que NO recibió orientación	308

### *Capítulo VI*

<b>Gráfica 6.1.</b> Tasa de demandas a la orientación previa recibida UPO (A.N.I.).....	358
<b>Gráfica 6.2.</b> Tasa de demandas a la orientación previa recibida UPO (A.A.) .....	359
<b>Gráfica 6.3.</b> Tasa de asistencia a Jornadas de Bienvenida UPO (A.A.) .....	363