

PILAR FIGUERA GAZO (ED.)

TRAYECTORIAS, TRANSICIONES Y RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD



LAERTES

educación

Pilar Figuera Gazo (ed.)

**Trayectorias, transiciones y
resultados de los estudiantes
en la universidad**

LAERTES

Esta publicación forma parte del proyecto «Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: validación de un modelo predictivo» (EDU2012-31568), financiado en el marco de Plan Nacional I+D, del Ministerio de Economía y Competitividad, convocatoria 2012.



Primera edición: Septiembre 2019

© Maria do Céu Taveira, Helena Troiano, Albert Sánchez-Gelabert, Dani Torrents, Marina Elias, Lidia Daza, Sebastián Rodríguez Espinar, Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca, Robert-Guerau Valls Figuera, Montserrat Freixa Niella, Juan Llanes Ordóñez, Soledad Romero-Rodríguez, Xavier Triado-Ivern, Pilar Aparicio-Chueca, Inma Dorio Alcaraz, Joaquín Gairín Sallán, David Rodríguez-Gómez, Fanciele Corti, Marta Venceslao, María Luisa Rodríguez-Moreno

© de esta edición: Laertes S.L. de ediciones, 2019

www.laertes.es

ISBN: 978-84-7584-971-3

Depósito legal: B-19085-2019

Fotocomposición y cubierta: JSM

Impreso en: Ulzama

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual, con las excepciones previstas por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, «www.cedro.org») si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Impreso en la UE

Índice

Presentación de Pilar Figuera (ed.)	7
<i>Maria do Céu Taveira</i> Transitar y persistir en la universidad desde la globalidad	13
<i>Helena Troiano, Albert Sánchez-Gelabert, Dani Torrents, Marina Elías y Lidia Daza</i> Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. Una perspectiva sociológica	31
<i>Sebastián Rodríguez Espinar</i> El valor institucional de los estudios sobre las transiciones en la universidad	71
<i>Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca y Robert-Guerau Valls Figuera</i> El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis	93
<i>Montserrat Freixa Niella y Juan Llanes Ordóñez</i> La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración	123
<i>Pilar Figuera Gazo y Soledad Romero-Rodríguez</i> La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa	153
<i>Mercedes Torrado Fonseca, Xavier Triado-Ivern y Pilar Aparicio-Chueca</i> La percepción de los profesores sobre factores que afectan a las trayectorias académicas de sus estudiantes	187

<i>Inma Dorio Alcaraz, Pilar Figuera Gazo y Montserrat Freixa Niella</i> Impacto del primer año universitario en la finalización de los estudios. El caso de los estudiantes de grado de maestro de educación infantil	213
<i>Joaquín Gairín Sallán y David Rodríguez-Gómez</i> La atención a colectivos vulnerables como reto de la universidad inclusiva	225
<i>Fanciele Corti, Marta Venceslao y María Luisa Rodríguez-Moreno</i> La integración de la orientación profesional en los planes de estudio universitarios: una garantía de calidad	259
Autores.	285

La percepción de los profesores sobre factores que afectan a las trayectorias académicas de sus estudiantes

Mercedes Torrado Fonseca, Xavier Triado-Ivern y Pilar Aparicio-Chueca

Introducción

El Plan Bolonia se considera como la etapa desencadenante de importantes cambios en la educación superior de nuestro país. De entre todos los cambios, destacamos de manera especial dos, por su implicación directa e indirecta, en la persistencia universitaria. Por un lado, la importancia de reforzar los apoyos institucionales hacia el estudiante, en aras de ayudar a transitar en las mejores condiciones y finalizar con éxito los estudios universitarios iniciados. Por otro, la necesidad de una actualización docente y adaptación a los nuevos roles en cuanto a la inclusión de metodologías más participativas, con sistemas de evaluación más diversos y flexibles, que faciliten la acreditación de la adquisición de las competencias transversales y profesionales definidas en el título.

En la última década hemos sido testigos del cambio producido en la universidad en cuanto en tanto se ha adaptado a nuevas formas de ser como agente social de cambio, visibilizando y reforzando su responsabilidad social (Ruiz-Corbera, Bautista-Cerro y Ruiz, 2016). También se ha producido, tal y como menciona Rodríguez (2015), un cambio en el perfil de los estudiantes y un aumento sustancial de estudiantes que acceden a la universidad por vías no tradicionales (CFGS, mayores de 25-40-45 años, segundas carreras y estudios iniciados), con características y necesidades diferentes de los hasta ahora estudiantes tradicionales procedentes del bachillerato.

El nuevo perfil de alumnado requiere y reclama políticas claras de apoyo institucional que den respuesta a sus necesidades y realidades (Álvarez y López, 2017; Lowe y Gayle, 2007; Romero y Figuera, 2016),

que permitan y ayuden en la finalización de los estudios. Estos «nuevos» estudiantes presentan un mayor riesgo de abandono, estudios como los llevados a cabo por Triadó-Ivern *et al.* (2010), Figuera y Torrado (2015) y Gairín, Rodríguez-Gómez, Armengol y Del Arco (2013) así lo evidencian. Algunas de las posibles causas del abandono de los estudios y universidad pueden ser, entre otras, una dificultad manifiesta de conciliar estudios, trabajo y familia que se traduce, en muchas ocasiones, con un aumento del absentismo en las aulas universitarias (Triadó-Ivern, Aparicio-Chueca, Guàrdia-Olmos, Però-Cebolleros y Jaría-Chacón, 2013).

En nuestro contexto más cercano, las recomendaciones de los diversos comunicados del Plan Bolonia a lo largo de estos años, han revertido en elevar al máximo la importancia del apoyo al estudiante en la denominada «Dimensión Social» como un indicador de calidad. Se ha traducido, específicamente, en un conjunto de acciones de equidad como, una organización más flexible de la formación, el desarrollo de una política de becas y la creación de vías alternativas que mejoran el acceso o el reconocimiento y la acreditación de la experiencia profesional (Egido, Fernández y Galán, 2014; Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015). Significa considerar tanto la diversidad de estudiantes que acceden y transitan por la universidad como los indicadores académicos finales, concretamente la tasa de abandono, de progreso y graduación. La aproximación al conocimiento de lo que sucede en los momentos de transición permite plantear acciones institucionales que ajustan y reajusten esa equidad, minimizando los riesgos académicos de abandono y retraso.

El segundo gran cambio que provoca la implantación de Bolonia afecta al profesorado universitario. Este se ha visto obligado a reciclar en sus maneras de hacer docencia y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de la concepción que la formación es global y no fragmentada por asignaturas. Asimismo, también se ha producido un cambio en sus condiciones laborales y criterios de acceso a la carrera docente. Cambios como puedan ser, la creación de nuevas figuras docentes, el endurecimiento en los procesos de evaluación y acreditación de la trayectoria docente y un aumento de la inestabilidad laboral. En este nuevo contexto el profesorado universitario tiene que demostrar

su valía como docente e investigador ante diferentes instancias, entre ellas, el propio estudiantado. Debe contribuir a mejorar, junto con la institución, la motivación e interés por la carrera, la integración académica y social del alumno, así como el aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales. En definitiva, una tarea nada simple en un contexto multidimensional en el que las políticas institucionales tienen mucha responsabilidad y mucho que hacer y decir además de la propia responsabilidad del docente.

Es cierto que el conocimiento de la realidad académica donde se inscribe el estudio de trayectorias académicas de los estudiantes universitarios es clave para entender qué sucede en el transcurso de su vida académica y cómo afectan en ella, algunos factores de la transición. Los estudios deben ser contextualizados y en este acercamiento a lo que acontece en una titulación respecto a las trayectorias académicas de sus estudiantes, no se puede obviar conocer qué opinión les merece a los profesores implicados en la formación y hasta qué punto son conscientes de su influencia en los procesos de transición de sus estudiantes. Como señala Rue (2014), las posibilidades de acción del docente ante la (co) responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje no están exentas de la existencia de limitaciones académicas, a veces insalvables, derivadas por el propio funcionamiento institucional (elevado número de profesorado con contratos precarios, escasos servicios de apoyo al docente, etc.). Pero, aun así, el saber, saber hacer y saber estar y ser del profesorado universitario solo depende de él.

Tal y como se ha descrito en algunos de los capítulos de este libro, existe un conjunto de factores explicativos de la transición que influyen a lo largo de la formación académica, desde el inicio de la carrera hasta la finalización de los estudios. Se evidencia la existencia de una interrelación entre los factores personales (antecedentes académicos previos, factores sociocognitivos, dedicación y gestión del estudio y rendimiento) e institucionales (organizacionales, clima académico y social, interacción con el profesorado) en la predicción de la persistencia universitaria de las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB). La incidencia de alguno de ellos, en cuanto a la asociación con las intenciones de abandono, difieren en función de la cultura organi-

zativa donde transita el estudiante (Figuera y Torrado, 2013). Figuera (2015), Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo (2018) y Triadó, Aparicio-Chueca, Freixa y Torrado (2015) coinciden en afirmar que dentro de los factores del contexto las características del perfil del profesorado, su metodología docente, además de las características del propio plan formativo, confiere un factor clave para aumentar la integración social y académica del estudiante, fundamentalmente en los primeros momentos de transición al contexto universitario. Pero, ¿cuál es la opinión del profesorado sobre este tema?

La percepción de los profesores y profesoras sobre los factores que afectan a las trayectorias académicas de sus estudiantes.

Un estudio de campo

Este capítulo recoge las opiniones de un conjunto de profesores y profesoras sobre las trayectorias académicas de sus estudiantes y los factores que pueden influir en su permanencia en las titulaciones de ADE y Pedagogía de la UB.⁹ Se diseñó una encuesta *ad hoc* considerando, como punto de partida, los factores facilitadores e inhibidores de la persistencia universitaria analizados en la presente investigación y también de resultados de estudios anteriores de la línea de investigación del equipo TRALS (Torrado, 2012; Figuera y Coiduras, 2013; Figuera y Torrado, 2015b; Gairín *et al.*, 2014), así como los específicamente relacionados con el profesorado del primer curso de estas dos titulaciones (Freixa, Aparicio-Chueca y Triadó, 2015; Triadó *et al.*, 2015).

Se plantearon preguntas cerradas de valoración (dicotómicas y escalares de 10 puntos) sobre la influencia de un conjunto de factores relacionados con la transición. Las preguntas se agruparon según se presentan en la tabla 1.

9/ El estudio que se presenta en este capítulo forma parte de la investigación *Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: validación de un modelo predictivo* (EDU 2012-31568).

Tabla 1. Factores facilitadores e inhibidores de la persistencia

Factores	Descripción de las variables
Personales	Género, edad, estado civil, situación laboral y jornada laboral, nivel de estudios de los padres.
Acceso	Titularidad del centro de procedencia, beca, apoyo económico de los padres, orden de preferencia, vía de acceso, nota promedio de estudios de procedencia, nota de acceso.
Factores socio-cognitivos- académicas	Motivación por los estudios, integración académica y social, dedicación al estudio (horas y hábitos de estudio) y percepción de apoyo emocional del entorno familiar.
Contexto de estudio	Dimensión del grupo-clase, elección turno, plan de estudio atractivo, prácticas externas, programas de intercambio, perfil del profesorado, evaluación continuada, metodología docente.

Fuente: *Elaboración propia*

El trabajo de campo se llevó a cabo a finales del curso académico 2013-14. La distribución del cuestionario fue realizada mediante un correo electrónico a la totalidad del profesorado implicado en la docencia de las asignaturas obligatorias de los dos grados. La muestra participante final fue de 200 profesores y profesoras, con una tasa de participación nada despreciable en su conjunto (tabla 2).

Tabla 2. Población y muestra de profesorado de los grados de ADE y Pedagogía

Titulaciones	Población	Muestra	Tasa de participación	Error muestral *
ADE	351	122	34.8%	7.1%
Pedagogía	131	78	59.5%	7.3%

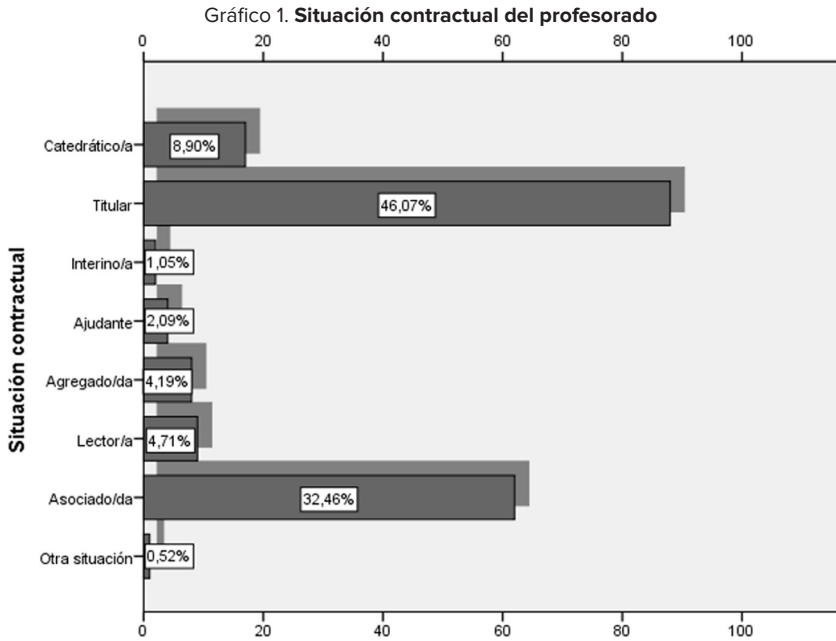
(*) se ha partido del supuesto de $p=q=50$ con un nivel de significación de 95%

Fuente: *Elaboración propia*

El perfil de los 200 profesores y profesoras que cumplimentaron la encuesta online se puede resumir en: la mitad de la muestra son hombres (un 49,5%), casi la mitad (un 42%) imparte clase en segundo curso, mientras que el resto de profesores lo hace entre tercero y cuarto curso. El 68% del profesorado tiene su docencia mayoritariamente en los grados analizados y, por último, se trata fundamentalmente de profesorado en las categorías titulares y asociados (un 46,1% y un 32,5% respectivamente).

Las características del profesorado de los dos grados analizados son similares, tanto en el género (el 45,1% son mujeres en ADE y 59% en Pedagogía), en la distribución de su docencia y su situación contractual

en el momento de responder la encuesta (en este caso, es un poco mayor en el grado de Pedagogía donde la temporalidad asciende al 47,4%).



Fuente: *Elaboración propia*

El perfil del profesorado que ha participado en el estudio en ambas titulaciones es muy similar, ¿ocurre lo mismo con el perfil del estudiante de entrada? Para ello, se ha consultado las estadísticas universitarias con datos poblacionales disponibles en la plataforma Winddat de la Agencia para la calidad del sistema universitario en Cataluña (<http://winddat.aqu.cat/es/>) de los grados de ADE y de Pedagogía en la UB en el período 2010-11 al 2016-17. En la tabla 3 se observa como el perfil de los estudiantes, en base a indicadores de acceso, rendimiento y abandono, se ha mantenido constante a lo largo de los cursos. Los estudiantes del grado de ADE tienden a acceder a la carrera en primera preferencia y presentan tasas de abandono mayores en el primer año respecto a los estudiantes del grado de Pedagogía. A la luz de los valores de la tasa de rendimiento se infiere que los estudiantes de ADE tienen un menor rendimiento que los de Pedagogía y consecuentemente, mayores dificultades para aprobar.

Tabla 3. Evolución de los indicadores del perfil de los estudiantes de ADE y Pedagogía

Titulación	Curso académico	Estudiantes de nuevo ingreso	% acceso en primera preferencia	Nota de acceso	Abandono en el primer curso	Tasa de rendimiento
ADE	2010-11	1173	86.47%	6.1	19.44%	65.65%
	2011-12	1058	90.61%	6.93	18.05%	69.37%
	2012-13	984	89.17%	7.42	15.17%	75.61%
	2013-14	952	84.8%	6.64	20.13%	75.27%
	2014-15	873	90.79%	7.47	18.09%	74.1%
	2015-16	877	86.94%	8.66	20.99%	74.08%
	2016-17	868	94,01%	-	-	71,91%
Pedagogía	2010-11	231	63.23%	7.14	14.29%	90.64%
	2011-12	245	76.21%	6.83	9.39%	91.19%
	2012-13	241	63.52%	6.62	14.11%	92.92%
	2013-14	255	76.83%	6.87	13.39%	91.95%
	2014-15	251	82.99%	6.92	11.20%	92.04%
	2015-16	237	77.06%	6.94	11.97%	90.5%
	2016-17	242	82,21%	7,38	-	90,61%

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos consultados en Winddat, AQU*

Además, el análisis longitudinal de la cohorte 2010-11 entre los grados de ADE y Pedagogía mediante cuestionarios y entrevistas (auto) biográficas han constatado diferencias en cuanto a cómo viven, sienten y transitan los estudiantes a lo largo de los cuatro años de carrera. La existencia de dos culturas organizativas se evidencia más en aquellos factores contextuales de la titulación (organización de la formación, dificultad de la carrera, metodología docente, profesorado, etc.) y permiten interpretar y dar significado a algunos resultados.

Se ha observado que de entrada el perfil de los estudiantes de ambas carreras es diferente, ¿lo serán también las opiniones de sus profesores y profesoras respecto a qué influye a los estudiantes en su decisión de continuar y finalizar sus estudios? Analicemos detenidamente sus opiniones.

Influencia de los factores personales

En el conjunto de factores personales se ha incluido aspectos como el género, la edad, la dedicación laboral, el estado civil y el nivel de estudio de los padres. Cuestiones que pueden, de alguna manera, caracterizar al nuevo perfil de estudiante universitario de mayor edad, con trabajo y en algunos casos, con cargas familiares.

Estudios como los de Adams y Corbett (2010), Gairín *et al.* (2013), Gilardi y Guglielmetti (2011) y Kasworn (2010) señalan que estudiantes con múltiples roles fuera de la universidad con una reducción del tiempo de permanencia en el campus, una menor dedicación académica y una deficitaria interacción con los iguales y profesores, conlleva a un incremento del estrés, de reducción de la motivación y del rendimiento académico. Los perfiles de estudiantes no convencionales y en concreto de mayor edad, constituyen un colectivo de alto riesgo académico (Figuera *et al.*, 2015, García y Troyano, 2010). En esta línea Troiano y Elías (2014) afirman que, además, los requisitos de asistencia y seguimiento tras el modelo de Bolonia, actúan en detrimento de estos grupos, incrementando el abandono de los proyectos formativos. Tanto el género como el nivel de estudios de los padres tienen relación con el contexto de la titulación. En este caso, tanto ADE como Pedagogía son carreras feminizadas y con similares niveles de estudios de sus progenitores. No son, de entrada, variables significativas que puedan influir a priori en la permanencia.

Los profesores y profesoras opinan, en consonancia con la revisión teórica, que el hecho de compaginar los estudios con un trabajo a jornada completa y tener más edad afecta claramente a la permanencia en la carrera.

Sus opiniones apuntan, de manera especial, tanto en importancia como en coincidencia de opiniones, el hecho que la situación laboral con dedicación completa (obtiene una media de 8.45 sobre 10, la más alta del resto de variables), dificulta la persistencia y el seguimiento adecuado de la formación. No se da apenas importancia a la dedicación que requieren los trabajos esporádicos (una media de 6.11) ni tampoco el género (una valoración de 6.58 de media). Algunos profesores y profesoras puntualizan sus opiniones con aportaciones cualitativas y aportan elementos para la reflexión sobre las diferencias de género con cargas familiares (tabla 4).

Tabla 4. Valoración por parte del profesorado del grado de influencia en la persistencia de los factores personales

FACTORES PERSONALES	Mínimo	Máximo	Media	Sd
Género	2	10	6,58	1,718
Edad	3	10	7,08	1,506
Estado Civil	3	10	6,84	1,615
Nivel escolar de los padres	1	10	6,95	1,974
Trabajo esporádico (menos de 15 horas semanales)	1	10	6,11	1,818
Trabajo a media jornada	2	10	6,65	1,449
Trabajo Jornada completa	4	10	8,45	1,347

Fuente: *Elaboración propia*

Tal y como se puede observar en la tabla 5 las respuestas son similares entre el profesorado de ambas titulaciones, si bien en algunos casos aparecen algunas opiniones distintas y significativas que se pueden explicar fácilmente por el perfil del estudiante de la carrera. Por ejemplo, en Pedagogía los estudiantes suelen ser chicas y tener algún tipo de trabajo.

Tabla 5. Comparación entre la valoración de la influencia de los factores personales a la persistencia universitaria según el profesorado

FACTORES PERSONALES	Afecta a la persistencia	ADE		Pedagogía	
		n	%	n	%
Género Chi-cuadrado 10,615 gl 2 sig 0,005 V de Cramer 0,230	Si	42	34,40%	13	16,70%
	No	73	59,80%	53	67,90%
	Ns/NC	7	5,70%	12	15,40%
Edad	Si	85	69,70%	47	60,30%
	No	30	24,60%	23	29,50%
	Ns/NC	7	5,70%	8	10,30%
Estado Civil	Si	62	50,80%	33	42,30%
	No	49	40,20%	33	42,30%
	Ns/NC	11	9,00%	12	15,40%
Nivel escolar de los padres	Si	70	57,40%	42	53,80%
	No	45	36,90%	25	32,10%
	Ns/NC	7	5,70%	11	14,10%

Trabajo esporádico (menos de 15 horas semanales)	Sí	77	63,1%	37	47,4%
Chi-Cuadrado 10,279 gl 2 sig 0,006 V de Cramer 0,227	No	42	34,4%	31	39,7%
	Ns/NC	3	2,5%	10	12,8%
	Si	100	82,0%	53	67,9%
Trabajo a media jornada	No	19	15,6%	18	23,1%
Chi-Cuadrado 6,710 gl 2 sig 0,035 V de Cramer 0,183	Ns/NC	3	2,5%	7	9,0%
	Si	114	93,4%	67	85,9%
	No	7	5,7%	4	5,1%
Trabajo Jornada completa	Ns/NC	1	,8%	7	9,0%
Chi-Cuadrado 8,241 gl 2 sig 0,016 V de Cramer 0,203	Si	114	93,4%	67	85,9%
	No	7	5,7%	4	5,1%
	Ns/NC	1	,8%	7	9,0%

Fuente: *Elaboración propia*

Otras aportaciones planteadas se relacionan con cuestiones como «el lugar de residencia y tiempo dedicado al desplazamiento a la universidad», como elemento que obstaculiza la dedicación plena a los estudios y que puede hacer desistir a un estudiante.

Influencia de los factores de acceso

Distintos factores que inciden en la persistencia, son los que intervienen en el momento del acceso a los estudios universitarios como, por ejemplo, el propio proceso de toma de decisiones y la seguridad en la elección de los estudios (Duque, Duque y Surinach, 2013; Quintela, 2013), el rendimiento de los estudios de procedencia y las notas de las PAU (Álvarez y López, 2017, Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Tinto, 2012).

La vía de acceso es un factor clave que emerge con fuerza en la predicción de las intenciones de abandono en el contexto del EEES. Aquellos estudiantes que proceden de vías no tradicionales abandonan más en el primer curso frente a los estudiantes procedentes del bachillerato. Autores como Clerici, Giraldo y Meggiolari (2015) y Figuera *et al.* (2015) confirman, en sus respectivos estudios, que los colectivos «*no tradicionales*» tienden a abandonar más en el primer año, por lo que supone «*estudiar en la universidad*» en la concepción amplia del concepto.

El profesorado opina que, en términos generales, todos los factores son «bastante o muy importantes» en la explicación de la persistencia,

con valores promedio en una escala de 10 puntos, de entre 6.68 y 7.89 (tabla 6). En contraposición con otras investigaciones, la relevancia de la vía de acceso en estas carreras se confiere como algo habitual y normal en las aulas y por ello se le atribuye el último lugar de influencia en la persistencia.

Tabla 6. **Valoración por parte del profesorado del grado de influencia en la persistencia de los factores de acceso**

FACTORES DE ACCESO	Mínimo	Máximo	Media	Sd
Titularidad del centro de procedencia	2	10	6,70	2,227
Becario	2	10	7,89	1,670
Contar con el apoyo económico de la familia	1	10	7,94	1,515
Si ha entrado en primera preferencia	2	10	7,28	1,746
Vía de acceso (PAU, CFGS, + de 25 años, ...)	1	10	6,82	1,735
Si proviene de Bachillerato	1	10	6,92	1,887
Si es la segunda carrera	3	10	6,91	1,702
Nota de Bachillerato o CFGS	3	10	7,00	1,533
Resultados de les PAU	2	10	6,68	2,001
La nota de acceso	3	10	7,14	1,747

Fuente: *Elaboración propia*

Desde esta perspectiva, las opiniones de los profesores y profesoras de ADE y de Pedagogía se matizan según el perfil de los estudiantes y la dificultad de los estudios. Si bien, de manera coincidente ambos afirman que el apoyo económico es clave en la finalización de la carrera, el profesorado de Pedagogía creen que la opción de entrada afecta a la persistencia en los estudios frente a la atribución de influencia de la nota de acceso y los estudios de procedencia que otorgan los profesores de ADE. Factores como la titularidad del centro de procedencia y el rendimiento académico de bachillerato o CFGS pasan a un segundo plano en la valoración (tabla 7).

Hay docentes que añaden, a este conjunto de factores, otros como «el número de créditos matriculados» y «la existencia de un tutor/a de universidad» como elementos que ayuden a una mejor planificación académica y racionalizar la matrícula en función de las circunstancias personales y laborales del estudiante. El uso de la matrícula parcial y ampliación de matrícula tras el primer semestre es todavía una práctica minoritaria en estas titulaciones.

Tabla 7. Valoración de la influencia de los factores académicos a la persistencia universitaria

FACTORES DE ACCESO	Afecta a la persistencia	ADE		Pedagogía	
		n	%	n	%
Titularidad del centro de procedencia	Si	16	13,1%	4	5,1%
	No	90	73,8%	58	74,4%
	Ns/NC	16	13,1%	16	20,5%
Becario	Si	103	84,4%	62	79,5%
	No	15	12,3%	13	16,7%
	Ns/NC	4	3,3%	3	3,8%
Contar con el apoyo económico de la familia Chi-Cuadrado 6,325 gl 2 sig 0,042 V de Cramer 0,178	Si	115	94,3%	65	83,3%
	No	5	4,1%	9	11,5%
	Ns/NC	2	1,6%	4	5,1%
Si ha entrado en primera preferencia	Si	79	64,8%	58	74,4%
	No	34	27,9%	15	19,2%
	Ns/NC	9	7,4%	5	6,4%
Vía de acceso (PAU, CFGS, + de 25 años, ...)	Sí	47	38,5%	28	35,9%
	No	58	47,5%	33	42,3%
	NS/NC	17	13,9%	17	21,8%
Si proviene de Bachillerato Chi-Cuadrado 10,657 gl 2 sig 0,005 V de Cramer 0,231	Si	46	37,7%	13	16,7%
	No	60	49,2%	48	61,5%
	Ns/NC	16	13,1%	17	21,8%
Si es la segunda carrera	Si	61	50,0%	33	42,3%
	No	40	32,8%	27	34,6%
	Ns/NC	21	17,2%	18	23,1%
Nota de Bachillerato o CFGS	Si	53	43,4%	23	29,5%
	No	53	43,4%	41	52,6%
	Ns/NC	16	13,1%	14	17,9%
Resultados de les PAU	Si	43	35,2%	22	28,2%
	No	63	51,6%	41	52,6%
	Ns/NC	16	13,1%	15	19,2%
La nota de acceso Chi-Cuadrado 7,597 gl 2 sig 0,022 V de Cramer 0,195	Si	57	46,7%	30	38,5%
	No	57	46,7%	33	42,3%
	Ns/NC	8	6,6%	15	19,2%

Fuente: *Elaboración propia*

Influencia de los factores sociocognitivos-académicos

Según la literatura, buena parte del éxito estudiantil radica en las expectativas, las motivaciones, la planificación para la consecución de metas y en la capacidad para ajustarse a los cambios, la conducta de estudio, las habilidades para generar nuevas relaciones y la satisfacción académica (Romero-Rodríguez y Figuera-Gazo, 2016; Gairín, *et al.*, 2014; Lent, do Céu Taveira, Sheu y Singley, 2009; Tuero *et al.*, 2018). Si el alumnado se siente más capacitado para realizar la tarea adquiere mayores niveles de autoeficacia (Figuera y Torrado, 2015b; Sweetman y Luthans 2010).

Son varias las formulaciones que sitúan, además, la integración académica y social en la universidad como un factor determinante del abandono a corto plazo y de la explicación de la permanencia y graduación. Así, las posibilidades de finalización de los estudios van a depender de la conexión de los estudios con las capacidades e intereses de los estudiantes, de la capacidad del estudiante de adaptarse a un contexto organizativo, educativo y social regulado por normas explícitas y/o implícitas sensiblemente diferentes (Figuera *et al.*, 2015; Mashburn, 2001; Moncada, 2014; Yorke y Longden, 2008; Strydom y Metntz, 2010; Tinto, 2012).

Otro elemento a considerar en este conjunto de factores, es el clima del grupo clase y la percepción del apoyo entre sus iguales y entorno cercano (familiar) de los estudiantes. Como apunta García y Troyano (2010) estas cuestiones son clave en la explicación de las intenciones de abandono y especialmente, para los estudiantes mayores.

En relación a estas cuestiones, las opiniones del profesorado coinciden en considerar que todos los factores sociocognitivos son muy importantes en las intenciones de abandono (tabla 8). De entre todos, el menos destacado es el estar integrado social y académicamente ya que, como bien apunta un profesor, «son cuestiones que deberían valorarse de manera independiente».

Tabla 8. **Grado de influencia de los factores sociocognitivos**

FACTORES SOCIOCOGNITIVOS	Mínimo	Máximo	Media	Sd
Estar motivado/a	4	10	8,39	1,449
Estar integrado/a	3	10	7,24	1,397
Percepción apoyo familiar y entorno	3	10	7,95	1,555
Horas de dedicación estudio	4	10	7,99	1,405
Hábitos y técnicas de estudio	4	10	7,66	1,628

Fuente: *Elaboración propia*

La motivación por los estudios, la percepción de apoyo del entorno y los hábitos y técnicas de estudio constituyen elementos fundamentales, para garantizar la permanencia, según el profesorado. En este bloque de factores no existen diferencias significativas entre las titulaciones de ADE y de Pedagogía. No obstante, sí se aprecia una ligera diferencia de valoración en cuanto a las horas de dedicación al estudio como garantía de éxito.

Las aportaciones cualitativas de algunos profesores incorporan a la lista de factores sociocognitivos otras cuestiones que pueden explicar la decisión de abandono en los estudiantes como son, la «personalidad del estudiante», «el equilibrio emocional del estudiante», la «autoestima», «la ideología política» y «el esfuerzo» (tabla 9).

Tabla 9: **Valoración de la influencia de los factores sociocognitivos a la persistencia universitaria**

FACTORES SOCIOCOGNITIVOS	Afecta a la persistencia	ADE		Pedagogía	
		n	%	n	%
Estar motivado/a	Sí	116	95,1%	74	96,1%
	No	2	1,6%	1	1,3%
	Ns/NC	4	3,3%	2	2,6%
Estar integrado/a	Académicamente	12	9,8%	7	9,1%
	Socialmente	2	1,6%	1	1,3%
	Ambos	94	77,0%	60	77,9%
	NS/NC	14	11,5%	9	11,7%
Percepción apoyo familiar y entorno	Sí	110	90,2%	69	88,5%

	No	7	5,7%	3	3,8%
	NS/NC	5	4,1%	6	7,7%
Horas de dedicación estudio	Sí	99	81,1%	55	71,4%
	No	15	12,3%	15	19,5%
	Ns/NC	8	6,6%	7	9,1%
Hábitos y técnicas de estudio	Sí	104	85,2%	63	80,8%
	No	16	13,1%	11	14,1%
	Ns/NC	2	1,6%	4	5,1%

Fuente: *Elaboración propia*

Influencia de los factores contextuales

Los factores contextuales también inciden en la persistencia de los estudiantes de forma más intensa de lo que cabría esperar. Desde factores que tienen relación directa con la organización de la formación y la propia estructura y cultura de la disciplina, hasta factores más personales y que afectan a los propios docentes responsables de la formación. Como pueden ser las metodologías didácticas que se utilizan, los requerimientos de las materias, los sistemas de evaluación, etc.

Algunos estudios como los de Duque *et al.* (2013), Johnston (2013) y más recientemente Pierella (2018), han constatado que la dificultad de algunas carreras y en ocasiones, la organización de la formación en sí misma, como el plan de estudios y la ubicación en el primer año de determinadas materias, desmotivan y frustran las expectativas y pueden ser desencadenantes de la deserción. Si bien, la formación por competencias debería partir de un currículo lineal, secuenciado y progresivo muchas veces no es así y se producen en la práctica solapamientos y descoordinación.

Estas variables contextuales condicionan la conducta de implicación del estudiante y sus resultados del mismo modo que lo hace la relación e interacción con los docentes (Abello, Vila, Pérez, Lagos, Espinoza y Díaz, 2016; Triadó *et al.*, 2015; Whannell y Whannell, 2014) y su influencia en el clima de aprendizaje del aula e intención de permanencia (Figuera y Torrado, 2015b; Galván, Comino, Jérez y Alonso, 2015).

Estudios como los llevados a cabo por Gallardo y Reyes (2018) y Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López (2017) confirman que el tipo de relación que el profesorado y el alumnado establece en el aula es fundamental para reforzar el buen clima para el aprendizaje y la percepción de capacidad del estudiante de cara a rendir con éxito a los requerimientos académicos que se les exige en su formación y aumentar así su compromiso personal y expectativas de autoeficacia en la finalización de sus estudios.

Surgenor (2013) destaca la importancia de clarificar las demandas de trabajo académico en los procesos de evaluación de los aprendizajes como elemento clave en la percepción de dificultad de los estudios y de las expectativas de éxito. En esta línea Cabrera y Mayordomo (2016) apuntan que, la retroalimentación constante y continua en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje adopta un protagonismo propio de la enseñanza por competencias y permite, entre otras muchas cosas, la autorreflexión del estudiante en sus avances, limitaciones y posibilidades.

Los estudiantes, además, se muestran más motivados cuando los contenidos de las materias son de su interés y ven recompensados sus esfuerzos con buenos rendimientos académicos (Zavala, Terán, Castro, Rodríguez y González, 2017) y en el caso de estudiantes «mayores», la motivación se incrementa si se consideran las experiencias vitales-laborales previas y si el aprendizaje tiene una aplicabilidad inmediata (Gairín *et al.*, 2013).

Por último, no hay que olvidar que la formación del docente no solo debe estar enfocada en una fuerte especialización en su área académica y de investigación, sino también en el manejo de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje (Oriol-Granado *et al.* 2017). Recogemos en este apartado las reflexiones de Johnston (2013) y Freixa *et al.* respecto a la importancia que tiene el perfil del profesorado del primer curso como factor relevante en la adaptación del estudiante a un nuevo contexto. La asignación docente, responsabilidad de los departamentos, debería tener precaución y cuidado en ello y reservar esta docencia a aquellos docentes con un gran conocimiento y sensibilidad por la formación que motive y retenga a los estudiantes de primer curso.

Desde esta perspectiva, el grado de importancia que los profesores y las profesoras otorgan a los factores contextuales es moderada. De entre

todos los aspectos considerados, destaca la percepción de la influencia del profesor como factor motivador de los estudios (tabla 10).

Tabla 10. **Grado de influencia de los factores contextuales**

FACTORES CONTEXTUALES	Mínimo	Máximo	Media	Sd
Dimensión del grupo clase	1	10	7,03	2,024
Poder elegir turno de estudios	1	10	6,79	1,932
Plan de estudio atractivo	2	10	7,15	1,963
Poder realizar prácticas externas	2	10	7,38	1,893
Poder realizar intercambio	1	10	6,93	1,801
Tener profesorado que motive	2	10	7,72	1,742
Seguimiento en la evaluación continua	3	10	7,49	1,408
Metodología docente	3	10	7,24	1,652

Fuente: *Elaboración propia*

Gran parte de los docentes es consciente de la influencia que ejerce la relación en las intenciones de abandono de sus estudiantes y de qué manera ésta puede aumentar o disminuir el interés por la carrera. No podemos obviar en esta interacción la metodología docente que se utiliza en clase, huyendo de las clases teóricas y potenciando la participación del estudiante en su aprendizaje significativo. Ni tampoco de cómo se evalúan los resultados de aprendizaje. En este último caso, el contexto de formación de ADE le confiere algo más de importancia que los profesores de Pedagogía (tabla 11).

El hecho que el plan de estudios, en general, sea atractivo e incluya unas prácticas externas es el segundo bloque de factores contextuales que afectan a la persistencia y que se valoran más en el contexto de los estudios de Pedagogía.

Tabla 11. **Valoración de la influencia de los factores contextuales a la persistencia universitaria**

FACTORES CONTEXTUALES	Afecta a la persistencia	ADE		Pedagogía	
		n	%	n	%
Dimensión del grupo clase	Sí	73	59,8%	39	50,6%
	No	49	40,2%	38	49,4%
	Ns/NC	0	0,0%	0	0,0%

Poder elegir turno de estudios	Sí	69	56,6%	48	62,3%
	No	53	43,4%	29	37,7%
	Ns/NC	0	0,0%	0	0,0%
Plan de estudio atractivo	Sí	85	69,7%	63	81,8%
	No	26	21,3%	10	13,0%
	Ns/NC	11	9,0%	4	5,2%
Poder realizar prácticas externas	Sí	70	57,4%	56	72,7%
	No	36	29,5%	14	18,2%
	Ns/NC	16	13,1%	7	9,1%
Poder realizar intercambio Chi-Cuadrado 10,923 gl 2 sig 0,004 V de Cramer 0,234	Sí	61	50,0%	22	28,6%
	No	47	38,5%	36	46,8%
	Ns/NC	14	11,5%	19	24,7%
Tener profesorado que motive	Sí	107	87,7%	69	89,6%
	No	11	9,0%	5	6,5%
	Ns/NC	4	3,3%	3	3,9%
Seguimiento en la evaluación continuada Chi-Cuadrado 7,620 gl 2 sig 0,022 V de Cramer 0,196	Sí	87	71,3%	49	63,6%
	No	33	27,0%	20	26,0%
	Ns/NC	2	1,6%	8	10,4%
Metodología docente	Sí	85	69,7%	57	74,0%
	No	28	23,0%	15	19,5%
	Ns/NC	9	7,4%	5	6,5%

Fuente: *Elaboración propia*

Conclusiones

En este capítulo se ha recogido y ha reflexionado con la opinión del profesorado sobre la importancia de variables que pueden explicar la persistencia de los estudiantes en las titulaciones de ADE y Pedagogía de una universidad grande y de prestigio como es la Universidad de Barcelona. El corpus teórico sobre la persistencia y abandono en la universidad coincide en que el profesorado es un agente muy importante en el proceso de transición académica y en las intenciones de abandono.

La opinión que los docentes tienen sobre las variables que intentan explicar este fenómeno es de gran importancia e interés en aras de ha-

cerlos partícipes de algunas políticas institucionales, como pudieran ser Planes de Acción Tutorial específicos.

Salvando la fragmentación en la presentación de las opiniones de los profesores y profesoras, los factores facilitadores e inhibidores de la permanencia se clasifican en tres grandes bloques en función del grado de importancia atribuido en tres grupos: factores de alta influencia, factores neutros y factores poco relevantes.

Dentro de los factores que aportan alta influencia, se encuentran variables como las técnicas de estudio, la motivación que proporciona el profesor, así como la motivación que ya tiene el propio estudiante, el apoyo económico o tener percepción de este apoyo, las horas de estudio y el compromiso de dedicación. Las valoraciones promedio que oscilan entre 7,6 y 8,5.

Respecto a los factores neutros, denominados así a aquellos factores con valoraciones moderadas (media 6,6-7,5 sobre 10 puntos). Se trata de variables que, aun siendo importantes, no le otorgan un gran peso explicativo. Están relacionadas con la evaluación continuada y la metodología docente, la organización del plan de estudios y la posibilidad de realizar prácticas externas, así como factores de acceso y sociocognitivos como son el orden de elección de los estudios y estar integrado social y académicamente. La nota de acceso y de bachillerato se equipara en importancia a las dimensiones del grupo clase y a la edad de los estudiantes.

Por último, tenemos los factores poco relevantes, con un grado de influencia baja en la persistencia (medias de entre 5 y 6,5) se encuentran cuestiones que tienen que ver con el perfil de los estudiantes de ambas carreras, como son el nivel de estudios de los padres, la vía de acceso (bachillerato, CFGS, segundas carreras), la titularidad del centro de procedencia y factores personales como el género, estado civil y el hecho de realizar trabajos esporádicos.

En términos generales, se ha constatado que las opiniones de los profesores de las dos titulaciones son similares a excepción de algunos pequeños matices como pudieran ser, compaginar estudios y trabajo, las notas de acceso y que se pueden explicar por las características —de exigencia y dificultad— de las carreras. Sus opiniones superan las diferencias de las culturas organizativas y están en consonancia con todo el estado del arte en torno a la permanencia en la universidad.

Este trabajo empírico pretende ser un peldaño más en la escalera de la reflexión sobre la responsabilidad del estudiantado, del profesorado y de la institución en la persistencia universitaria, pero ante sus resultados surgen algunos interrogantes como, ¿hasta qué punto las políticas o estrategias de profesorado afectan a los mismos y limitan sus actuaciones reflejándose en acciones concretas sobre la persistencia?, ¿qué puede hacer el profesorado realmente más que amar su profesión y transmitir el buen hacer a sus estudiantes? Y las acciones sobre estudiantes ¿hasta qué punto cubren sus necesidades reales y ayudan a la finalización de sus estudios? Quizás simplemente las diversas acciones no se alinean hacia un objetivo común y se buscan responsables de la deserción universitaria o simplemente como apunta Tinto (2017), los estudiantes no quieren ser retenidos sino simplemente persistir y solo vemos a través de la lente de la acción institucional.

Referencias bibliográficas

- ABELLO, R., VILA, I., PÉREZ, M.V., LAGOS, I., ESPINOZA, C. & DÍAZ, A. (2016). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Paideia*, 58, 11-34.
- ADAMS, J. & CORBETT, A. (2010). Experiences of traditional and non-traditional college students. *Perspectives*, 1, 1-29.
- ÁLVAREZ, P. R. & LÓPEZ D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Paradigma*, 38(1), 48-71.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M., FIGUERA, P. & TORRADO, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- CABRERA, N. & MAYORDOMO, R. M. (Eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI). Descargable desde: <http://www.lmi.ub.es/transmedia21/>
- CLERICI, R., GIRALDO, A. & MEGGIOLARIO, S. (2015). The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: evidence from Italy. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1535-1549.

- DUQUE, L.C., DUQUE, J. L. & SURINACH, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: an analytical model for Spanish universities. *Educational Studies*, 39(3), 261-284.
- EGIDO, I., FERNÁNDEZ, M. J. & GALÁN, A. (2014) La dimensión social del proceso de Bolonia: apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17(2), 57-81. doi: dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11479
- FIGUERA, P. (Coord.)(2015). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- FIGUERA, P. & COIDURAS, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- FIGUERA, P. & TORRADO, P. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Contrapontos* 13(1), 33-41.
- (2015). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain: The Case of Students from Vocational Education and Training. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 49, 23-40.
- (2015b). Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad. Un estudio de un caso. En P. FIGUERA (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 97-112). Barcelona: Laertes.
- FIGUERA, P., TORRADO, M., DORIO, I. & FREIXA, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123.
- FREIXA, M., APARICIO-CHUECA, P. & TRIADÓ, X. (2015). El rol del profesorado como elemento clave en las Instituciones y en el contexto de la educación superior. En P. FIGUERA (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 139- 157). Barcelona: Laertes.
- GAIRÍN, J., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., ARMENGOL, C. & DEL ARCO, I. (2013). El acceso a la universidad para personas mayores en España. Los programas universitarios para personas mayores: Revisando la realidad. *Revista de Orientación Educativa*, V27(51), 46-65.
- GAIRÍN, J., TRIADO, X. M., FEIXAS, M., FIGUERA, P., APARICIO-CHUE-

- CA, P. & TORRADO, M. (2014). Student drop-out rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20 (2), 165-182.
- GALLARDO, G. & REYES, P. (2018). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- GALVÁN, M. V. T., COMINO, M. J. Á., JEREZ, A. H. & ALONSO, M. R. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 275-293. Doi http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43028
- GARCÍA, A. J. & TROYANO, Y. (2010). Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. Estrategias de implementación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 1, 7-24.
- GILARDI, S. & GUGLIELMETTI, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
- JOHNSTON, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- KASWORN, C. E. (2010). Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143-160.
- LENT, R. W., DO CÉU TAVEIRA, M., SHEU, H. B. & SINGLEY, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.
- LOWE, J. & GAYLE, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225-238. <http://dx.doi.org/10.1080/03098770701424942>
- MASHBURN, A. J. (2001). A psychological process of college student dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 2(3), 173-190.
- MONCADA MORA, L. F. (2014). La integración académica de los es-

- tudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173-196.
- ORIOI-GRANADO, X., MENDOZA-LIRA, M., COVARRUBIAS-APABLAZA, C. G. & MOLINA-LÓPEZ, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.
- PIERELLA, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(2), 33-48.
- QUINTELA, G. E. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones. *Sociedad Hoy*, 24, 83-106.
- RODRÍGUEZ, S., FITA, E. & TORRADO, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334(1), 391-414.
- RODRÍGUEZ, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(2), 91-124.
- ROMERO-RODRÍGUEZ, S. & FIGUERA-GAZO, P. (2016). La orientación en la universidad. En A. MANZANARES (Ed.), *Orientación a lo largo de la vida* (pp. 163-196). Madrid: Wolters Kluwer.
- RUE, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(2), 281-306.
- RUIZ-CORBELLA, M., BAUTISTA-CERRO, M. J. & RUIZ, M. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 159-188. doi: dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281159188
- STRYDOM, J. F. & MENTZ, M. (2010). *Focusing the student experience on success through student engagement*. Pretoria: Council on Higher Education.
- SURGENOR, P. W. G. (2013). Measuring up: comparing first year students' and tutors' expectations of assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 288-302, doi: 10.1080/02602938.2011.630976

- SWEETMAN, D. & LUTHANS, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. En A. B. BAKKER Y M. P. LEITER (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54-68). East Sussex: Psychology Press.
- TINTO, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Illinois, Chicago: The University of Chicago Press
- (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- TORRADO, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: El caso de ciencias experimentales* (Tesis doctoral, Barcelona Universidad de Barcelona). http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134955/01.MTF_TESIS.pdf?sequence=9
- TRIADÓ-IVERN, X., FIGUERA, P., APARICIO-CHUECA, P., RODRÍGUEZ, M. L., JARÍA, N., TORRADO-FONSECA, M. & DOMÍNGUEZ-AMORÓS, M. (2010). Estudi de l'abandonament a les universitats públiques catalanes. L'anàlisi de dues cohorts de la base de dades UNEIX. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 16-36.
- TRIADÓ-IVERN, X., APARICIO-CHUECA, P., GUÀRDIA-OLMOS, J., PERÓ-CEBOLLERO, M. & JARÍA-CHACÓN, N. (2013). Empirical approach to the analysis of university student absenteeism: proposal of a questionnaire for students to evaluate the possible causes. *Quality & Quantity*, 47(4), 2281-2288.
- TRIADÓ IVERN, X. M., APARICIO-CHUECA, P., FREIXA NIELLA, M. & TORRADO FONSECA, M. (2015). Satisfacción y motivación del profesorado en el primer curso en grados de ciencias sociales. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(1), 203-229.
- TROIANO, H. & ELIAS, M. (2014). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654.
- TUERO, E., CERVERO, A., ESTEBAN, M. & BERNARDO, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154, doi: 10.5944/educXXI.20066
- WHANNELL, R. & WHANNELL, P. (2014). Identifying tertiary bridging students at risk of failure in the first semester of undergraduate

study. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 101-120. <http://search.proquest.com.sire.ub.edu/docview/1651854484?accountid=15293>

YORKE, M. & LONGDEN, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York: Higher Education Academy.

ZAVALA, M. A, TERÁN, K., CASTRO, L. G., RODRÍGUEZ, A. M. & GONZÁLEZ, I. (2017). Determinantes motivacionales asociados con el desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 164-174.

Autores

Pilar Aparicio-Chueca. Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Barcelona. Doctora en Administración y Dirección de Empresas, de la Universidad de Barcelona. Profesora e investigadora en dicha universidad, su campo de investigación es el comportamiento organizacional y el diseño organizativo, especialmente en el ámbito de las empresas de servicios, en los cuales tiene publicaciones y trabajos relevantes a nivel internacional. Sus publicaciones más recientes: «Beyond university dropout. An approach to university transfer» en *Studies in Higher Education* (2019), «Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión» en la *Revista de Educación y Derecho* (2019), «A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective» en *Innovations in Education and Teaching International* (2018) y «Social networks in fitness centres: the impact of fan engagement on annual turnover» en *Journal of Physical Education and Sport* (2017). Contacto: pilaraparicio@ub.edu

Franciele Corti. Es profesora asociada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad (UB). Licenciada en Matemáticas (UFRGS). Miembro del Equipo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) (2017SGR54). Sus ámbitos de especialización tanto en la docencia como en la investigación están vinculados a: las transiciones académicas; la relación pedagógica; la tecnología educativa; los métodos de investigación; y la enseñanza de las matemáticas. Contacto: fcorti@ub.edu.

Lidia Daza Pérez. Doctora en Sociología (por la UB) y profesora asociada del departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona

(UB). Colabora con el grupo consolidado GRET (grupo de investigación sobre educación y trabajo) de la UAB y forma parte de TERRI-POC (grupo de investigación consolidado Territorio, Población y Ciudadanía de la UB). Su experiencia investigadora se ha centrado en el análisis de las condiciones de vida y estudio de los estudiantes universitarios, las diferencias en el acceso, proceso y resultados de aprendizaje, y su inserción en el mercado laboral, desde la perspectiva de la equidad. En los últimos años ha participado en proyectos vinculados a la trayectoria de los estudiantes en la etapa postobligatoria hasta la llegada a la universidad con el proyecto internacional «ISCY Project», y a las condiciones acceso, progreso y perspectivas de futuro después de la universidad mediante encuesta con el estudio «Via Universitària», en su edición primera y segunda (2015, 2018). Desde el año 2012 es miembro del Consejo Asesor del Observatorio del Estudiante de la UB. Contacto: ldaza@ub.edu.

Inmaculada Dorio Alcaraz. Dra. en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Imparte docencia en la facultad de Educación en los grados de maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria. Su ámbito de estudio es la Orientación y la Tutoría desde la perspectiva educativa y personal. Como miembro del grupo consolidado TRALS de la Universidad de Barcelona ha participado en investigaciones sobre la transición académica de los estudiantes universitarios. Ha sido durando ocho años jefe de estudios del grado de maestro de educación infantil y actualmente co-coordina el Pla de Acció Tutorial de la facultad de Educación. Contacto: idorio@ub.edu

Marina Elias Andreu. Doctora en Sociología (por la UAB) y profesora agregada del departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona (UB). Forma parte del equipo de investigación consolidado GRET (grupo de investigación sobre educación y trabajo) de la UAB y es coordinadora del grupo de innovación docente consolidado GIDASRES de la Facultad de Educación de la UB. Sus intereses investigadores se han centrado en los estudiantes universitarios (perfil, aprendizaje, expectativas, condiciones de vida, entre otros) desde el punto de vista de la equidad. En los últimos años ha colaborado en proyectos como «La equidad en el acceso a la universidad y la inserción laboral de los

graduados» (AQU), «Via Universitària» basado en dos encuestas (2015 y 2018) a estudiantes universitarios, y el proyecto internacional «ISCY Project» que estudia las transiciones de una cohorte de alumnos desde cuarto de la ESO y hasta su acceso a la universidad. Contacto: marinaelias@ub.edu.

Pilar Figuera Gazo. Doctora en Ciencias de la Educación y profesora de Orientación Profesional del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del equipo de investigación consolidado TRALS (2017SGR54). Sus líneas de investigación son trayectorias de transición académica y laborales y orientación. Editora de obras especializadas en estas temáticas (*Orientación profesional y transiciones en un mundo global*; Laertes, 2013; *Persistir en la universidad: de la investigación a la acción*; Laertes, 2015). Ha publicado numerosos trabajos de investigación; entre los últimos: «Test of the Social Cognitive Model of Well-Being in Spanish College Students» (*Journal of Career Assessment*, 2017); «Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con beca salario» (*Educación XX1*, 2018); «Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas» (*Estudios sobre Educación*, 2018); «Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas». (RIE, 2019). Contacto: pfiguera@ub.edu.

Montserrat Freixa Niella. Doctora en Pedagogía y profesora titular del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Ex vicedecana académica y jefa de Estudios del grado de Educación Social, ha obtenido diferentes proyectos de innovación docente —sobre el prácticum, el plan de acción tutorial, la transferencia de competencias, la transversalidad— y de investigación sobre educación superior. Miembro del equipo consolidado de investigación TRALS. Su línea actual de investigación se centra en la transición de los estudiantes a la universidad y en los perfiles no tradicionales de estudiantes. Publicaciones recientes: *¿Qué competencias demandan los centros de secundaria al profesorado novel en Cataluña?* (Bordón, 2019). *Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas*.

ficas. (RIE, 2019). *El abandono en el recorrido formativo del estudiante. El caso de ADE de la Universidad de Barcelona.* (RIE, 2018). Contacto: mfreixa@ub.edu

Joaquín Gairín Sallán. Ha sido director de un centro educativo, de un departamento universitario y del ICE, siendo, actualmente, decano de la Facultad de Ciencias de la educación por segunda vez. Dirige el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO: <http://edo.uab.es>), la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE:<http://www.redage.org>) y varios proyectos europeos (ACCEDES, ORACLE, ACCESS4ALL;...). Su actividad docente y de investigación se desarrolla en los ámbitos del currículo, la evaluación y la organización/dirección de instituciones educativas, así como en la gestión del conocimiento y temas relacionados con las comunidades formativas y de aprendizaje; también mantiene líneas de trabajo relacionadas con la atención de grupos vulnerables en las instituciones de formación y la promoción y desarrollo de instituciones seguras y saludables. Un mayor desarrollo del currículo puede verse en ORCID (<http://orcid.org/0000-0002-2552-0921>) y ResearchGate (https://www.researchgate.net/profile/Joaquin_Sallan)

Juan Llanes Ordóñez. Profesor lector en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Miembro del Equipo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) (2017SGR54). Coordinador del Grupo de Innovación Docente Consolidado INTERMASTER (GIDUB -13/27). Director académico del máster en psicopedagogía del Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA). Sus ámbitos de especialización tanto en la docencia como en la investigación están vinculados a la orientación y la inserción profesional. Publicaciones recientes: (Coautor, 2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona, *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 185-202. (Coautor, 2019). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas, *Revista de Investigación Educativa*, 37 (2), 379-394. (Coautor, 2019). Análisis

de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación. *Educación*, 55 (2), 325-341. Contacto: juanllanes@ub.edu

David Rodríguez Gómez. Es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB e investigador del Equipo de Desarrollo Organizativo, reconocido como grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Cataluña. Doctor en «Calidad y procesos de innovación educativa» y licenciado en Pedagogía por la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en los procesos de innovación, desarrollo organizativo, aprendizaje organizativo e informal, el uso de las TIC en los centros educativos y el abandono y retención de los estudiantes universitarios. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9845-0744>. Contacto: david.rodriguez.gomez@uab.cat

Sebastian Rodríguez Espinar. Catedrático emérito del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Dos campos han ocupado su actividad docente e investigadora a lo largo de cuatro décadas como profesor universitario: la orientación académico-profesional y la evaluación institucional de la calidad de la enseñanza universitaria. Sus últimas publicaciones son el resultado de su amplia experiencia en la participación en los Planes nacionales de evaluación de la calidad de las universidades españolas, su asesoramiento metodológico a AQU Catalunya, así como de su colaboración con otras instituciones internacionales: *La Evaluación de la Calidad en la Educación Superior. Fundamentos y Modelos* (Ed. Síntesis, 2013), *Panorama Internacional de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior* (Ed. Síntesis, 2013) y *La Evaluación de la Calidad en la Educación Obligatoria* (Ed. Síntesis, 2013). Contacto: srodriguez@ub.edu

María Luisa Rodríguez-Moreno. Es Catedrática Emérita de la Universidad de Barcelona. Fundadora en España de la Cátedra de Orientación Vocacional y Formación Profesional, es autora de varios manuales sobre esta temática y de monografías sobre toma de decisiones, exploración del mundo laboral y liderazgo político de las mujeres. Miembro de varias asociaciones europeas y nacionales ha redactado informes para la Unión Europea y dinamizado el Seminario Permanente de Orientación Profesional. Contacto: luisarodriguez@ub.edu.

Soledad Romero-Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación y Máster en Pedagogía Sistémica. Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Su investigación se centra en el desarrollo de recursos y programas de orientación para la transición y la elaboración de proyectos profesionales y vitales. Coordinadora del proyecto de investigación I+D Orient@cual (<http://www.orientacual.es/portal>), en la actualidad participa en los proyectos I+D «Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española (Transmaster)» y en «La alfabetización como práctica social en Educación Infantil y Primaria (Apertura)». Ponente en numerosos congresos y cursos, ha asesorado el proceso de diseño e implantación de Planes de Acción Tutorial en diferentes universidades españolas. Cuenta con numerosas publicaciones sobre orientación para la elaboración de proyectos profesionales y vitales: *El proyecto profesional y vital* (2009); *Hacia una orientación profesional sistémico- narrativa* (2013); *Orientación en la Universidad* (2016).

Albert Sánchez-Gelabert. Sociólogo, máster en Investigación Sociológica Aplicada y miembro colaborador del grupo consolidado de investigación sobre educación y trabajo de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRET - UAB). Actualmente trabaja como profesor asociado en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, es investigador en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y colabora en diferentes proyectos sobre universidad, estudiantes e itinerarios educativos. Con experiencia en el análisis cuantitativo y cualitativo y en estudios longitudinales, sus áreas de investigación e interés se centran en estudiantes universitarios, desigualdad y equidad educativa, abandono universitario, educación a distancia y el análisis de los itinerarios educativos a lo largo de las diferentes etapas educativas. Contacto: Albert.sanchez@uab.cat

Ma do Céu Tavieria. Es profesora de la Escuela de Psicología y miembro integrado del Centro de Investigación en Psicología de la Universidad de Minho en Braga (Portugal). Sus intereses de investigación son la exploración de la carrera, la gestión de la carrera profesional y el desarrollo de carreras profesionales, la relación entre carrera y éxito educativo y la

eficacia de las intervenciones profesionales. Dispone de varias publicaciones nacionales e internacionales sobre estos temas. Es la coordinadora del grupo de investigación en desarrollo y asesoramiento profesional, directora ejecutiva de la Asociación de Psicología de la Universidad de Minho y directora de la Asociación Portuguesa para el Desarrollo de la Carrera y de la Sociedad Portuguesa de Psicología.

Mercedes Torrado Fonseca. Profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del equipo de investigación TRALS y coordinadora del grupo de innovación docente MideMe (GINDOC-UB/148). A lo largo de su trayectoria ha ocupado diversos cargos de responsabilidad institucional en la Universidad. Colaboradora asidua en diversas agencias de evaluación y acreditación universitarias y de proyectos de investigación e innovación. Ha participado en proyectos de investigación relacionados con el estudio del abandono y persistencia universitaria, la identificación de colectivos de riesgo y éxito académico, trayectorias de transición académica y orientación y el desarrollo de competencias. Actualmente está inmersa en el liderazgo de proyectos competitivos vinculados con el estudio de la transición a los estudios de máster. Imparte su docencia en el grado de Pedagogía y en diversos másteres de la Facultad de Educación. Ha publicado recientemente en *International Journal of Educational Research*, *Educar*, *Revista Complutense de Educación*. Contacto: mercedestorrado@ub.edu

Dani Torrents Vilà. Doctor internacional en Sociología, y gestor de proyectos en la Agencia para la Calidad Universitaria del sistema universitario de Catalunya (AQU Catalunya), dónde lleva a cabo funciones de gestión y visualización de datos, y participa en estudios sobre la inserción laboral, la satisfacción y las condiciones de estudio del alumnado universitario. Ha estado vinculado al Grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona desde 2011, actualmente como colaborador en diferentes análisis y publicaciones. Sus campos de especialización incluyen el estudio de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, el acceso a la universidad y las diferentes elecciones educativas tomadas, y el rol de la educación y el origen social y cultural como factor estructurador de las

sociedades. En 2016, llevó a cabo una estancia internacional de investigación en el Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior en Portugal. Contacto: danitv@hotmail.com

Xavier M. Triadó Ivern. Licenciado en Economía por la Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales. Profesor e investigador en dicha universidad, su campo de investigación es el comportamiento organizacional, el diseño organizativo y la creación de empresas —especialmente en el ámbito de las empresas de servicios— ámbitos en los cuales tiene publicaciones y trabajos relevantes a nivel internacional. Director adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación. Es director y promotor del Máster en Gestión Económica de Entidades Deportivas y del Máster en Dirección de Empresas del Deporte. Algunas publicaciones de los últimos años son: Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión. *Revista de Educación y Derecho* (2019). A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective. *Innovations in Education and Teaching International* (2018). Educational leadership in Europe: A transcultural approach. *Revista de Educación* (2016). www.xaviertriado.net. Contacto: xtriado@ub.edu

Helena Troiano Gomà. Doctora en Sociología y profesora agregada del área de Sociología de la Educación del departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Forma parte del equipo de investigación consolidado GRET (grupo de investigación sobre educación y trabajo). A lo largo de su trayectoria investigadora, sus áreas de interés y proyectos se han centrado en: la inserción profesional de graduados universitarios; la experiencia de los estudiantes universitarios; las reformas universitarias, desde el punto de vista de la gestión colegial y de su impacto sobre el profesorado y el estudiantado; la equidad en el acceso a la universidad. Actualmente trabaja en dos proyectos que incluyen temas universitarios. El primero (Via Universitària) se centra en una encuesta a estudiantes de grado y máster sobre su acceso, progreso y perspectivas de futuro después de la universidad. El segundo proyecto (ISCY Project) estudia las transiciones de una cohorte de alumnos a lo largo de la secundaria y hasta la universidad. Contacto: helena.troiano@uab.cat

Robert-Guerau Valls Figuera. Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Pompeu Fabra (2012), Máster en Investigación y Cambio Educativo por la Universidad de Barcelona (2016), técnico investigador en diferentes proyectos de equipos de investigación consolidados (TRALS, DHIGECS) y actualmente investigador predoctoral de la UB. Ha sido profesor asociado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la UB. Forma parte del equipo de investigación TRALS. Como docente e investigador tiene experiencia profesional en los ámbitos de las transiciones académicas y laborales, el desarrollo competencial y las metodologías y técnicas de investigación. Contacto: rgvalls@ub.edu

Marta Venceslao. Es docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en Antropología por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Diplomada en Educación Social. Estableciendo un diálogo entre la Pedagogía y la Antropología, ha realizado diferentes investigaciones en instituciones del campo social. Contacto: mvenceslao@ub.edu. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona.