



Variables que influyen en la intención de abandono. ¿Existen diferencias entre la intención de abandonar los estudios universitarios y el cambio de titulación?

Celia Galve-González^a, Isabel Ayala-Galavís^b, Elena Blanco^b, María Esteban^b, & Ellián Tuero^b

^a Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España. E-mail: galvecelia@uniovi.es

^b Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España.

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

Resumen

El abandono universitario es un fenómeno global y complejo debido a que existen diferentes perfiles de estudiantes que se plantean abandonar la titulación iniciada y a que existe un buen número de variables influyentes en la decisión de abandonar. Entre ellas, las variables de tipo afectivo-motivacional, las socio-afectivas y las económicas. Con el fin de observar cuáles son las variables que inciden en la decisión de permanecer o no en los estudios superiores, así como las diferencias entre estudiantes que se plantean abandonar definitivamente los estudios y aquellos que únicamente se plantean cambiar de titulación, se llevó a cabo un estudio ex post facto. En el mismo, se contó con una muestra de 310 estudiantes de primer curso de una universidad del norte de España a quienes se administró un cuestionario compuesto por varios apartados que contemplaban variables sociodemográficas, variables sobre la importancia de abandonar, sobre el grado de satisfacción académica y financiera, y algunas preguntas dicotómicas para medir la intención de abandono. El análisis de datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS v.24, llevándose a cabo inicialmente análisis descriptivos y, posteriormente, una serie de pruebas t de Student para muestras independientes. Los resultados obtenidos permitieron observar que las variables que más influyen en la intención de abandono de la universidad son las socio-afectivas, afectivo-motivacionales y económicas. En cambio, las que más influyen en el cambio de titulación son las de tipo afectivo-motivacional, concretamente aquellas que miden la satisfacción con los estudios actuales y la certeza de estar cursando la carrera adecuada. Parece importante seguir profundizando en este fenómeno con el fin de conocer cuáles son las diferencias entre la intención de abandono y el cambio de titulación y, así, poder prevenirlo antes de que ocurra.

Palabras clave

Abandono universitario, permanencia, integración social, satisfacción financiera, satisfacción académica.

Introducción

El abandono universitario es un fenómeno cada vez más presente tanto en España como en Europa. Según el Ministerio de Universidades (2021), un 21.8% del alumnado de nuestro país abandona sus estudios universitarios y un 8.7% decide cambiar de titulación durante el primer año. Estas cifras resultan preocupantes, ya que España tiene un porcentaje de abandono muy superior al resto de países europeos pues, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ODS-ONU, 2020), se consideran cifras muy elevadas todas aquellas que superen el 15%.

Sin embargo, es importante entender que existen diferencias en los conceptos que envuelven al abandono universitario, pues no todos los autores conceptualizan este fenómeno de una única forma. Por un lado, parece necesario resaltar que cuando un estudiante ingresa en una carrera, por lo general, tiene la intención de completarla, pero en ocasiones, y por diferentes razones, puede cambiar de opinión y tomar caminos distintos, correspondientes a diferentes perfiles de abandono universitario, tal y como señalan Andrews et al. (2014). Según dichos autores, éstos son: *la transferencia o cambio a otra carrera* (si el estudiante decide transferirse a otro programa permaneciendo en la misma institución), *la transferencia a otra institución* (si el estudiante opta por cambiar de institución) y *el abandono definitivo* (si el estudiante decide dejar de estudiar en la universidad definitivamente).

De igual manera, la decisión de abandonar los estudios universitarios está precedida por la intención de abandono, que se refiere a todos aquellos pensamientos relativos a cesar la permanencia en un programa formativo conducente a un título de Educación Superior y que, además, es más frecuente en los alumnos de primer año académico (Bernardo et al., 2018; Díaz-Mujica et al., 2019). Por ese motivo, varias han sido las investigaciones que han tratado de comprender por qué se produce dicho fenómeno y qué lleva a los estudiantes a decidir abandonar. Así, se ha observado que no existe una única variable que pueda explicar el abandono, sino que son múltiples las variables que interaccionan entre sí para poder predecirlo (Tinto, 1975). Algunas de las variables más estudiadas son las de tipo afectivo-motivacional, las socio-afectivas y las financieras.

En el ámbito de la educación superior, autores como Bethencourt et al. (2008) han puesto de relieve el gran valor predictivo que tienen las variables afectivas y las variables motivacionales en la predicción del abandono universitario, subrayando incluso su superioridad frente a aquellas de carácter contextual. Dentro de este grupo, una variable que ha sido ampliamente identificada en la literatura científica ha sido la motivación para elegir la carrera (Cabrera et al., 2006). A este respecto, Navarro y Soler (2014) distinguen tres tipos de motivaciones: 1) *expresiva o intrínseca* (por ejemplo: por vocación o interés); 2) *instrumental o extrínseca* (por ejemplo: por las posibilidades económicas o laborales de la profesión) y 3) *profesional* (por ejemplo: porque es la profesión a partir de la cual el alumno ha construido su proyecto de vida). En esta línea, algunos estudios (Bernardo et al., 2018; Esteban et al., 2017) han demostrado que los alumnos que eligen la carrera por vocación tienen menos probabilidades de abandonar, en comparación con aquellos que lo hacen

guiados por motivos de naturaleza menos intrínseca (Rump et al., 2017; Thuy et al., 2017). Del mismo modo, tienen menos probabilidades de abandonar sus estudios aquellos que cursan la carrera elegida como primera opción (Constante-Amores et al., 2021; Ferrão & Almeida, 2021).

Ahora bien, la importancia de esta variable (motivos de elección) radica en que, durante el proceso de elección de la carrera, el alumno desarrolla unas expectativas que luego serán confrontadas continuamente en el transcurso de sus estudios. Estas expectativas, de no ser realistas, pueden suponer un riesgo para su progreso y permanencia en la titulación (Freixa et al., 2018; Zając & Komendant-Brodowska, 2018). En efecto, cuando existe una discrepancia entre lo que el estudiante espera de ésta (carga de estudio, contenido y complejidad de las asignaturas, metodología de enseñanza, etc.), y lo que descubre una vez iniciada la carrera, produce en él un nivel de insatisfacción tal, que acaban mermándose su motivación (Suhre et al., 2007), su integración académica, su compromiso institucional (Morelli et al., 2021) y, con ello, su persistencia en los estudios (Pleitz, 2015).

Y es que cuando un estudiante se encuentra altamente satisfecho con sus estudios, su integración en el contexto universitario y respecto a las demandas académicas se hacen más llevaderas (Wilkins-Yel et al., 2018). En este sentido, diversas investigaciones (Barrientos-Illanes et al., 2021; Truta et al., 2018) apuntan a la satisfacción académica como una variable de gran influencia en la toma de decisiones sobre la permanencia y continuidad en los estudios superiores. De hecho, algunos autores (Astin, 1993; Bean, 1983) la han considerado como una variable psico-afectiva clave y como una de las medidas más directas del éxito en la universidad. Según Bean y Bradley (1986), la satisfacción académica es un estado emocional placentero que resulta de la realización del alumno con su rol de “estudiante universitario”. Un estado emocional que, tal y como demuestran estos autores en sus modelos empíricos de abandono, favorece el rendimiento académico (Bean & Bradley, 1986) y la permanencia del alumno en la Educación Superior (Bean, 1983).

En esta misma línea, investigadores más recientes entienden la satisfacción académica como un concepto multifacético y amplio que abarca no solamente la satisfacción del alumnado con la carrera cursada, sino también con otros aspectos de su vida universitaria tales como: el currículo de la titulación, las relaciones que establece con sus docentes y pares, y la calidad del equipamiento y los servicios que le ofrece la institución (Androulakis et al., 2019; Morelli et al., 2021; Truta et al., 2018). Algunos investigadores han incluido también dentro de este constructo otros aspectos didácticos e institucionales tales como: la satisfacción con el trabajo realizado por el profesorado (Androulakis et al., 2019) y la satisfacción con las tasas y costes de matrícula de la titulación (Truta et al., 2018).

Otra dimensión analizada dentro del constructo de la satisfacción académica es la satisfacción con el propio desempeño, si bien la literatura acerca de la relación entre esta variable y el abandono o la permanencia no es muy extensa (Behr et al., 2020; Siri, 2015; Vandamme et al., 2007). En cualquier caso, dentro de esta dimensión se han analizado aspectos como: la satisfacción del estudiante con su rendimiento (Behr et al., 2020), la

gratificación que le produce el esfuerzo invertido en su aprendizaje y la satisfacción con su proceso de aprendizaje en general (Ju, 2020).

De todas estas dimensiones, es la satisfacción con la titulación elegida una de las que mayor atención ha recibido en la literatura científica, dada su importancia como variable protectora frente al riesgo de abandono (Bethencourt et al., 2008). De hecho, se ha demostrado que la intención de permanencia se incrementa, entre otras cosas, cuanto mayores son los niveles observados en dicha variable (Barrientos-Illanes et al., 2021; Díaz-Mujica et al., 2019). En cambio, lo contrario sucede en aquellos casos en los que el estudiante no se siente conforme con su elección. En este sentido, la investigación desarrollada por Casanova et al. (2021) reveló como motivo más frecuente de abandono razones directamente relacionadas con lo vocacional. Así, entre las razones comúnmente reportadas por el alumnado entrevistado se encontraban, por un lado, el haber estado cursando una titulación que no era la deseada y, por otro, el no haber estado a gusto con los contenidos de la misma.

Resultados similares encontraron Zajac y Komendant-Brodowska (2018), quienes identificaron como causa común de abandono universitario la insatisfacción con los contenidos del programa, lo que viene dado generalmente por la falta de información que presenta el estudiante sobre las asignaturas y contenidos exactos de la carrera en el momento de elegir y formalizar su matrícula. Debido a esta desinformación, el alumno acaba construyendo unas expectativas previas que luego se ven defraudadas durante las primeras etapas del curso, llevándole en consecuencia a un proceso de desmotivación y desvinculación académica que acaba, finalmente, en el abandono (Freixa et al., 2018; Tayebi et al., 2021).

Otras variables afectivo-motivacionales que han demostrado tener influencia sobre los procesos de adaptación y continuidad de los estudios superiores son: la motivación académica y el engagement. En cuanto a la primera, y partiendo de la Teoría de Autodeterminación del Self (Ryan & Deci, 2000), se ha encontrado que la motivación intrínseca hacia los estudios es uno de los factores que más refuerzan la intención de permanencia (Díaz-Mujica et al., 2019; Johnson, 2018). Siguiendo los planteamientos de este modelo, los estudiantes intrínsecamente motivados darían continuidad a sus estudios por el interés y placer que encuentran en los mismos, y no necesaria y únicamente por las recompensas externas que podrían conseguir a través de éstos (Rump et al., 2017; Thuy et al., 2017). En efecto, en el estudio realizado por Tayebi et al. (2021), con una muestra de estudiantes españoles de ingeniería, se halló que aquellos alumnos que mostraban interés en las asignaturas de la titulación, que consideraban que lo que estudiaban les sería útil para la vida, que percibían sus estudios como una vía para autorrealizarse y que, a su vez, concebían a la universidad como una prioridad en sus vidas, eran aquellos que presentaban una mayor motivación de continuar sus estudios, así como una menor intención de abandonarlos.

Por último, en lo que se refiere al engagement, es preciso señalar que se trata de una variable muy relacionada con la motivación, razón por la cual suele haber cierto

solapamiento entre ambas. Sin embargo, algunos autores sostienen que ha de ser entendida como la manifestación conductual de la motivación, siendo esta última el antecedente y la fuente de energía del engagement. En cualquier caso, se trata de un constructo de gran utilidad para explicar el proceso de desvinculación paulatina que conduce finalmente al abandono de los estudios (Antunez et al., 2017; Rumberger & Lim, 2008). De hecho, se ha identificado en varias investigaciones (Gabi & Sharpe, 2019; Kwon & Jung, 2020) como una variable predictora de la intención de abandonar o permanecer en la Educación Superior. Esto se debe a que los alumnos que se implican fuertemente en sus estudios y que sienten entusiasmo, orgullo, desafío e inspiración hacia los mismos, tienen menores probabilidades de plantearse abandonar (Truta et al., 2018). En cambio, aquellos que muestran conductas de baja implicación tales como: entregar sus tareas académicas fuera de plazo, saltarse las clases, o asistir a ellas sin el material previamente preparado, tienen más probabilidades de abandonar sus estudios (Shcheglova et al., 2020).

Por otro lado, al hablar de las variables socio-afectivas del abandono y la permanencia en la Educación Superior es preciso retomar los planteamientos teóricos propuestos por Spady (1971) y Tinto (1975). Ambos autores, cuyos modelos continúan siendo ampliamente citados en la literatura científica, coinciden en apuntar a la integración social como una variable de gran influencia en la toma de decisiones sobre la permanencia o no en los estudios. Spady (1971) plantea que la decisión de abandonar supone una ruptura entre el estudiante y el sistema social de la institución, de tal manera que la probabilidad de abandonar aumenta cuanto menor es la afiliación del alumno con los miembros que integran dicho sistema, especialmente con los pares. Así, sostiene que el apoyo ofrecido por éstos tiene un efecto directo tanto en la integración social como en el planteamiento del abandono. Además, pese a tratarse de un modelo de enfoque sociológico, incorpora una variable afectiva: la satisfacción del alumno con su inserción a la universidad. Dicha variable no solo se ve favorecida cuanto mayor es la integración social, sino que, además, contribuye a reafirmar el compromiso institucional redundando en una menor intención de abandono (Donoso & Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002).

En línea con los planteamientos de Spady (1971), Tinto (1975) sostiene que la decisión de abandonar es el resultado de un proceso longitudinal de interacciones entre el estudiante y los sistemas académico y social de la universidad. Respecto a integración social, este autor diferencia dos sub-dimensiones: 1) *las interacciones del estudiante con el profesorado y demás miembros de la facultad* (personal administrativo, tutores, etc.), y 2) *las interacciones del estudiante con sus pares dentro de la institución* (compañeros de clase o alumnos de otros cursos). En este sentido, son múltiples los estudios que han analizado la influencia de la integración social en la intención de permanecer o abandonar los estudios superiores (Castro-López et al., 2021; Esteban et al., 2016; Piepenburg & Beckmann, 2021). Sin embargo, la mayoría de ellos analizan este constructo como un todo, no diferenciando las subdimensiones que, según Tinto (1975), lo comprenden. Esto es, las relaciones con los pares y con el profesorado.

En lo que se refiere a las relaciones con los pares, se ha demostrado que éstas favorecen la integración social y el desarrollo del sentido de pertenencia a la institución (Aninstranski, 2021; Motsabi et al., 2020), lo que, a su vez, se traduce en un mayor compromiso y persistencia en los estudios, especialmente durante el periodo de transición a la universidad (Hausmann et al., 2009; Motsabi et al., 2020).

En cuanto a las relaciones con el profesorado, su estudio en el ámbito de la Educación Superior ha sido menos comprehensivo y sistemático de lo que ha sido en el contexto escolar (Asikainen et al., 2017; Ekornes, 2021), lo que se debe, en gran parte, a la carencia de un marco teórico y conceptual claro (Hagenauer y Volet, 2014). De ahí que sean pocas las investigaciones que hayan analizado la influencia de esta variable sobre el abandono (Cabrera et al., 2006; Bethencourt et al., 2008). No obstante, sí que hay un número considerable de estudios en los que se analiza su influencia sobre otras variables predictoras de la permanencia, tales como: el rendimiento académico y la motivación (Jeno et al., 2018; Jones, 2008), el engagement (Van Uden et al., 2014), el compromiso académico (Gutiérrez et al., 2018; Maluenda et al., 2020), la satisfacción (Androulakis et al., 2019), la integración social (Piepemburg & Beckmann, 2021) y la adaptación al entorno académico de la universidad (Soares & Ribeiro, 2020; Tochetto et al., 2014).

Uno de los hallazgos comunes a este grupo de investigaciones tiene que ver con la importancia de la accesibilidad del docente como factor protector frente al abandono (Soares & Ribeiro, 2020), especialmente durante el periodo de transición a la universidad (Tochetto et al., 2014). El estudiante de nuevo ingreso viene habituado en la etapa escolar a una dinámica de interacción con el profesorado caracterizada por una mayor cercanía y seguimiento personal. Una dinámica que le da cierta seguridad, pero que se rompe una vez éste ingresa a la Educación Superior, en donde las relaciones profesor-alumno pasan a ser más impersonales. Ahora bien, tal y como apuntan Lehman et al. (2014), esta diferencia en la dinámica de interacción se hace más evidente cuando los estudiantes experimentan fracasos académicos. Es en esos momentos de dificultad en los que contar con la figura de un docente accesible y disponible resulta clave para resolver aquellas dificultades que puedan estar poniendo en riesgo la persistencia del alumno (Dwyer et al., 2015). De hecho, en la investigación realizada por Hovdhaugen y Aamodt (2009), la mayoría de los alumnos que habían abandonado la universidad declararon que habrían preferido una orientación y seguimiento más cercanos a lo largo de sus estudios. En esta misma línea, el estudio realizado por Feixas et al. (2015) puso de manifiesto que una de las causas de abandono reportadas por los estudiantes entrevistados tenía que ver con la falta de accesibilidad del profesorado. En efecto, Androulakis et al. (2019) también encontraron que, entre otras variables académicas, la ausencia de un feedback suficiente y adecuado por parte del profesorado incrementaba las probabilidades de abandono, especialmente cuando el alumno no se encuentra satisfecho con los estudios cursados.

Otra variable comúnmente analizada en el ámbito de las relaciones profesor-alumno es el apoyo a la autonomía del alumno (Gutiérrez & Tomás, 2019; Oriol-Granado et al., 2017). Este constructo, que se enmarca dentro de la Teoría de la Autodeterminación del Self

(Ryan & Deci, 2000), incluye una serie de comportamientos docentes facilitadores de la autonomía tales como: 1) *alentar la persistencia y el esfuerzo del alumno*, 2) *proporcionarle ayudas cuando éste parece estar estancado*, 3) *ser receptivo a sus preguntas y comentarios*, y 4) *reconocer sus puntos de vista*, entre otros (Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006). Además, ha sido analizado en relación con algunas variables predictoras de la permanencia. Así, Gutiérrez et al. (2018), mostraron cómo este tipo de apoyo ejercía un efecto positivo y directo sobre el compromiso académico y la satisfacción con la universidad. Resultados similares encontraron Barrientos-Illanes et al. (2021), quienes a través de un path analysis encontraron la influencia positiva de esta variable (percepción de apoyo docente a la autonomía) sobre la intención de permanecer en los estudios. Ello, a través del efecto mediador de la satisfacción académica y la percepción de autoeficacia. En esta misma línea, el modelo de ecuaciones estructurales propuesto por Jenó et al. (2018), mostró cómo este apoyo del docente promovía la motivación autónoma de los estudiantes, disminuyendo con ello su intención de abandonar los estudios. Asimismo, encontraron que dicha variable favorecía el rendimiento académico del alumno, al desarrollar en él mayores niveles de autoeficacia.

No obstante, pocos son los estudios que han analizado la influencia que tiene el comportamiento interpersonal del docente sobre la permanencia o el abandono en la Educación Superior. Una de las excepciones es el estudio realizado por Bethencourt et al. (2008), en donde se encuentra el valor predictivo que tienen algunas características del profesorado como son: motivar al alumnado hacia la asignatura y dialogar con éste sobre la marcha de las clases. En esta misma línea, Cabrera et al. (2006) también hallan el valor predictivo de algunas características del profesorado, entre ellas la calidad de las interacciones que éste establece con sus alumnos. Según lo encontrado por estos autores, el grupo de estudiantes que había abandonado refirió que la calidad de estas interacciones no había sido buena. Y en cuanto al grado de influencia de esta variable (calidad de las interacciones), tanto el grupo que completó sus estudios como el que los prolongó, consideró que dicha variable influyó bastante en su decisión de permanecer en los estudios.

Por último, se encuentra la investigación realizada por Maluenda et al. (2020) que, si bien no analiza la influencia del comportamiento docente sobre la permanencia o el abandono, lo hace sobre una variable predictora como es el compromiso académico durante el primer año (López-Angulo et al., 2021; Truta et al., 2018). Basándose en el Modelo Interpersonal Docente de Wubbels y Levy (1993), Maluenda y colaboradores (2020) encontraron que los comportamientos correspondientes al polo "Proximidad" figuraban dentro de los mejor valorados por el alumnado entrevistado, con un 35.7% de respuestas que representan conductas vinculadas a él. A saber: 1) *conductas que reflejan cercanía entre el estudiante y el docente* (principalmente a través de una comunicación cercana y un comportamiento empático), 2) *conductas que reflejan amabilidad* (buen trato y disposición abierta para atender las solicitudes y problemas de los estudiantes, y 3) *conductas de ayuda* (aquí se hizo mención a la preocupación del docente por sus alumnos, la cooperación con ellos y la accesibilidad ante la aparición de problemas y situaciones complejas). Además,

estos investigadores concluyeron que el compromiso académico de los alumnos estaba vinculado, principalmente, a comportamientos docentes que les impactaban en una esfera emocional, es decir, que les hacían sentir reciprocidad, confianza, respeto hacia sí mismos y motivación por aprender.

Por último, también se ha analizado la influencia de otras variables de tipo socio-económico, entre las que destaca la financiera, para conocer cómo afecta a la decisión de permanecer o no en los estudios universitarios. Según el modelo economicista, que se basa en la Teoría del Capital Humano, el abandono se debe a la elección por parte del estudiante de invertir su tiempo, energía y recursos de una forma alternativa que pueda producirle en el futuro mayores beneficios respecto a los costes de permanencia en la universidad (Schultz, 1961).

Teniendo en cuenta dicho modelo, según el estudio realizado por González-Ramírez y Pedraza-Navarro (2017), se observó que existían diferencias significativas entre el riesgo de abandono universitario y la profesión actual de las madres de los estudiantes que participaban en la investigación. La elevada cifra de madres amas de casa (33.7%) y en desempleo (10.8%), parece que son características que influyen negativamente en el abandono universitario de los estudiantes. También en el estudio de García y Adrogué (2015) se observa algo parecido, pues las familias de estrato medio-bajo tienen mayor riesgo de abandonar los Estudios Superiores. Sumado a todo ello, también se ha encontrado que la presencia de problemáticas socio-familiares influye en el abandono del estudiante, pero éstas a su vez vienen acompañadas de otras variables internas al alumno, tales como: la motivación y el engagement, como ya se exponía con anterioridad, pues no existe una única variable que influya de forma aislada en el abandono universitario (Bethencourt et al., 2008).

Por todo lo anterior, el objetivo principal de esta investigación es analizar cuáles son las variables que influyen en la decisión de permanecer o no en los Estudios Superiores, así como las diferencias entre estudiantes que se plantean abandonar definitivamente los estudios y aquellos que únicamente se plantean cambiar de titulación.

Métodos

Participantes

En el estudio participaron 310 estudiantes de nuevo ingreso de una universidad del norte de España (cohorte 2019/2020), de los cuales 202 (65.2%) eran mujeres y 108 (34.8%) eran hombres, situándose su rango de edad entre los 17 y los 57 años ($M = 18.8$; $DT = 3.7$).

En lo que se refiere a la titulación, todos ellos cursaban grados universitarios de carreras pertenecientes a las ramas de *Ciencias de la Salud* (por ejemplo: Grado en Psicología y Grado en Logopedia), o de *Ciencias Sociales y Jurídicas* (por ejemplo: Grado en Derecho, Grado en Administración y Dirección de Empresas -ADE- y doble Grado en Derecho y ADE).

Instrumentos

Para la recogida de datos se han empleado tres cuestionarios diseñados *ad hoc* por los investigadores. El primero de ellos (*Escala de Variables Sociodemográficas*) consta de 7 ítems (3 de respuesta abierta y 4 de respuesta cerrada) que han sido elaborados con la finalidad de recoger información sociodemográfica y académica acerca de la muestra objeto de estudio (sexo, edad, nota de acceso a la universidad, titulación matriculada, etc.).

El segundo cuestionario, titulado *Escala de Valoración de la Importancia para Abandonar*, se compone de un total de 39 ítems en escala Likert de cero a cinco puntos, que evalúan el grado de importancia que el alumno otorga a una serie de aspectos de la vida universitaria a la hora de tomar decisiones sobre su permanencia o no en los estudios (desde 0-Nada importante hasta 5-Muy importante). Así, los ítems se organizan en 6 dimensiones o factores: 1) *social* (por ejemplo: “no tener amigos en esta universidad”, “no identificarme con mis compañeros de curso e institución”); 2) *salud y bienestar* (“no me gusta la alimentación que llevo durante el curso académico”, “no dormir el tiempo necesario”); 3) *institucional* (“los servicios de mi institución funcionan de forma deficitaria”, “falta de servicios de apoyo a los estudiantes”); 4) *financiera* (“tener dificultades para pagar las tasas universitarias”, “necesitar un empleo a tiempo parcial o a tiempo completo para hacer frente a mis gastos”); 5) *académica* (“tener bajo rendimiento académico”, “tener dificultad para entender ciertos contenidos de las asignaturas”), y 6) *profesores* (“no existir una relación cercana entre profesores y alumnos”, “los profesores no se interesan por la situación personal de los alumnos). Además, cabe señalar que dicho instrumento presenta un índice de fiabilidad del .93, valor adecuado según lo señalado por Cronbach y Shavelson (2004).

Por su parte, se empleó un tercer cuestionario para evaluar el grado de satisfacción del alumno con su situación académica y financiera (*Escala del Grado de Satisfacción*). El mismo, está integrado por 6 ítems en escala Likert de cero a cinco puntos; donde cero es “nada satisfecho” y cinco “muy satisfecho”.

Por último, y a fin de evaluar la intención de abandono en sus dos modalidades (abandono de titulación y abandono definitivo), se emplearon 2 ítems de respuesta dicotómica: 1) “¿has pensado alguna vez en abandonar tu titulación?” y 2) “¿has pensado alguna vez en abandonar los estudios universitarios?”.

Procedimiento

En primer lugar, se envió un correo electrónico al profesorado de las distintas facultades y grados universitarios solicitando su colaboración para la realización del estudio. Una vez recibida la aceptación de aquellos interesados en participar, se les convocó a una reunión informativa para explicarles en mayor profundidad los objetivos de la investigación y presentarles también los cuestionarios que se emplearían para la obtención de los datos.

Posteriormente, se procedió a la administración de los instrumentos en el horario lectivo previamente acordado con los docentes. Dichos instrumentos fueron rellenados por los estudiantes de manera presencial y en papel, contando en todo momento con la

presencia del investigador para resolver las dudas que pudiesen surgir durante su cumplimentación. A este respecto, cabe destacar que la participación del alumnado fue totalmente voluntaria. Además, y de conformidad con lo establecido en la normativa vigente de protección de datos, se les garantizó previamente el anonimato y la confidencialidad de la información recogida, empleando para ello un documento de consentimiento informado en el que se les explicaba la finalidad del estudio, así como el tratamiento que se le daría a dicha información.

Finalmente, el análisis de datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS v.24, realizándose análisis descriptivos y la prueba t para muestras independientes.

Resultados

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo para calcular el porcentaje de participantes que muestra intención de abandonar, obteniéndose que un 15.2% de los estudiantes ha pensado en algún momento abandonar la Educación Superior.

A continuación, se ha estudiado cuáles son las variables que influyen en la decisión de permanecer o no en los Estudios Superiores. Para ello, se han realizado una serie de pruebas t de Student, con el fin de determinar qué variables muestran diferencias significativas entre la intención de abandonar y la intención de permanecer. En la Tabla 1 se muestran las variables que han resultado significativas.

Tabla 1. Prueba t de Student en función de la intención de abandonar la Educación Superior.

	Intención de abandonar		Intención de permanecer		t	p	d
	M	DT	M	DT			
No existe una relación cercana entre profesores y alumnos.	3.04	1.12	2.67	1.15	2.073	.039*	0.377
Los profesores no se interesan por la situación de los alumnos.	3.00	1.18	2.62	1.18	2.017	.045*	0.376
Grado de satisfacción con el rendimiento académico.	3.00	1.06	3.51	0.88	-3.571	.000***	-0.513
Grado de satisfacción con su participación en las clases.	2.43	0.85	3.12	1.01	-4.409	.000***	-0.692
Grado de satisfacción con su cumplimiento de tareas en los plazos indicados.	3.64	1.22	4.08	0.99	-2.681	.008**	-0.438
Grado de satisfacción con su titulación actual.	3.19	0.90	3.87	0.86	-4.968	.000***	-0.683
Grado de satisfacción con su elección académica.	3.49	1.02	4.14	0.94	-4.282	.000***	-0.648
Grado de satisfacción con su situación financiera.	3.40	1.12	3.87	1.02	-2.859	.005**	-0.470

Nota. *nivel de significación .05; **nivel de significación .01; ***nivel de significación .001.

Así, por un lado, se muestran diferencias estadísticamente significativas en los ítems “no existe una relación cercana entre profesores y alumnos” y “los profesores no se interesan por la situación de los alumnos”, en la que obtienen una media más alta los

alumnos que muestran intención de abandono. Por otro lado, existen diferencias significativas en el “grado de satisfacción con el rendimiento académico”, “grado de satisfacción con su participación en las clases”, “grado de satisfacción con su cumplimiento de tareas en los plazos indicados”, “grado de satisfacción con su titulación actual” y “grado de satisfacción con su elección académica”, en la que muestran una media más alta los alumnos que desean permanecer, ya que está medida en grado de satisfacción. Esto mismo ocurre en la variable “grado de satisfacción con su situación financiera”.

En segundo lugar, se han vuelto a realizar análisis descriptivos para calcular el porcentaje de los participantes que muestra intención de cambiar de titulación o, lo que es lo mismo, abandonar la titulación cursada, obteniéndose que un 32.9% de los estudiantes ha pensado en algún momento abandonar la titulación que está cursando. Se trata, por tanto, de un porcentaje más alto que el obtenido en el caso de abandono de los Estudios Superiores.

Posteriormente, se ha estudiado cuáles son las variables que influyen en la decisión de permanecer o no en la titulación cursada. De nuevo, se han realizado una serie de pruebas t de Student, con el fin de determinar qué variables muestran diferencias significativas entre la intención de abandonar la titulación cursada y la intención de permanecer. En la Tabla 2 se muestran las variables que han resultado significativas.

Tabla 2. Prueba t de Student en función de la intención de abandonar la titulación cursada.

	Intención de abandonar		Intención de permanecer		t	p	d
	M	DT	M	DT			
No estar seguro/a de estar en la titulación adecuada.	4.15	0.95	3.87	1.30	2.128	.034*	0.277
Sentirme confuso/a respecto a mi experiencia académica.	3.92	0.98	3.34	1.21	4.564	.000***	0.585
Grado de satisfacción con el rendimiento académico.	3.12	0.99	3.59	0.85	-4.360	.000***	-0.474
Grado de satisfacción con su participación en las clases.	2.75	0.99	3.14	1.01	-3.161	.002**	-0.385
Grado de satisfacción con su cumplimiento de tareas en los plazos indicados.	3.75	1.11	4.13	0.98	-3.058	.002**	-0.380
Grado de satisfacción con su titulación actual.	3.25	0.92	4.02	0.78	-7.272	.000***	-0.769
Grado de satisfacción con su elección académica.	3.28	1.03	4.41	0.71	-9.944	.000***	-1.124

Nota. * nivel de significación .05; ** nivel de significación .01; *** nivel de significación .001.

En este caso todas las variables que resultan estadísticamente significativas se corresponden con las variables que forman parte del grupo de las variables afectivo-motivacionales. En las dos primeras variables (“no estar seguro/a de estar en la titulación adecuada” y “sentirme confuso/a respecto a mi experiencia académica”) se observa que las puntuaciones más altas las obtienen aquellos alumnos que se han planteado cambiar de titulación, mientras que el resto, los alumnos que se plantean permanecer en la titulación cursada, son los que puntúan más alto en estos ítems.

En general, los resultados indican que las variables que más influyen en la intención de abandonar los Estudios Superiores son las variables de tipo socio-afectivo, las afectivo-motivacionales y las financieras. En cambio, las variables que más influyen en la intención de abandonar la titulación son de tipo afectivo-motivacional, relacionadas con la satisfacción de los estudios y la certeza de estar cursando una carrera adecuada.

Discusión y conclusión

En el abandono universitario influyen diferentes aspectos de los estudiantes, tanto del ámbito socio-afectivo, como del ámbito afectivo-motivacional y financiero. Es por ello que, para poder analizar por qué se produce dicho fenómeno, es necesario comprender cuáles son las variables que influyen y cómo éstas interaccionan entre sí. Sin embargo, el abandono universitario puede conceptualizarse de múltiples maneras, pues existen estudiantes que deciden abandonar su titulación cursada, mientras que otros deciden abandonar sus estudios universitarios de forma definitiva. Por tanto, el objetivo de la presente investigación trataba de analizar la relación existente entre las variables que influyen en la decisión de abandonar la titulación cursada y la decisión de abandonar la universidad de forma definitiva.

En primer lugar, se pueden observar diferencias en las tasas de abandono entre aquellos que se plantean abandonar los estudios de forma definitiva (15.2%) y aquellos que se plantean abandonar la titulación (32.9%). Estos datos no se corresponden con los datos oficiales aportados por el Ministerio de Universidades (2021), los cuales muestran que el abandono universitario afecta a un 21.8% del alumnado de nuestro país, mientras que el cambio de titulación durante el primer curso académico afecta a un 8.7%. En este sentido, las cifras aportadas por los estudiantes que participaron en la presente investigación son preocupantes y pueden tener más que ver con la diferenciación entre la intención de abandonar y el abandono consumado, ya que muy probablemente aquellos que participaron en el estudio se han planteado cambiar de titulación, pero no todos han tenido por qué haber llegado a hacerlo.

A este respecto, varias investigaciones han observado que en la Educación Superior es bastante frecuente encontrar estudiantes que deciden cambiar de titulación, especialmente en los primeros años de estancia universitaria. Es por ello que parece importante matizar la diferencia entre cambio de titulación y abandono de la universidad, pues son frecuentes las reubicaciones hacia otras titulaciones como resultado de un desajuste entre expectativas previas o por el rechazo en primera instancia en la titulación deseada (Villar-Aguilés et al., 2012).

En segundo lugar, también se han observado diferencias estadísticamente significativas entre las variables que influyen en los estudiantes que se han planteado abandonar sus estudios universitarios frente a los que se han planteado abandonar la titulación. De esta manera, los alumnos que se han planteado abandonar la universidad se han visto influidos por variables de tipo socio-afectivas, afectivo-motivacionales y

financieras, mientras que aquellos que se han planteado cambiar de titulación se han visto más influidos por variables afectivo-motivacionales. Estos resultados concuerdan con los presentados por Villar (2010), quien encontró que un 32.2% de la muestra estudiada en su investigación había cambiado de titulación al menos una vez, mientras que el 2.6% lo había hecho dos veces y, además, entre las razones del cambio de titulación se encontraba que un 45.4% emitía como justificación que la titulación no se ajustaba a la idea previa que tenían de la carrera. Es decir, tal y como se refleja en la presente investigación, uno de los motivos de peso por los cuales los alumnos deciden cambiar de titulación es el “no estar seguros/as de estar cursando la titulación adecuada”. Sin embargo, cuando se analizaba otro tipo de variables socio-afectivas como, por ejemplo, la relación profesor-alumno, el porcentaje de estudiantes que emitía que estas variables eran variables de peso para el cambio de titulación era muy bajo: un 2% refería que el motivo era porque el profesorado no le gustaba y un 1.3% aludía a que no se habían sentido integrados en clase. Estos resultados se corresponden con los obtenidos en la presente investigación, ya que ninguna de las variables socio-afectivas analizadas en el estudio parecieron ser estadísticamente significativas a la hora de observar diferencias entre aquellos que expresaban su intención de abandonar su titulación y aquellos que no.

En este sentido, estos resultados también siguen la línea de los aportados por Bernardo et al. (2018) en los que se encontró que las variables que diferenciaban a los alumnos que se planteaban abandonar la titulación de los que no, eran “la elección de carrera por vocación”, “cursar la titulación elegida como primera opción”, “la satisfacción con la titulación” e “interés por los contenidos de las asignaturas”, entre otras. Es decir, las variables que más influyen en la decisión de cambiar de titulación tienen más que ver con variables de tipo afectivo-motivacional, como así se halló en la presente investigación.

Por último, parece importante destacar la influencia de las variables financieras en la intención de abandonar los estudios universitarios, variable que no parece tener incidencia en el cambio de titulación. Estos resultados podrían deberse a que el hecho de no contar con apoyo económico puede dificultar la probabilidad de permanecer en los Estudios Superiores por no poder hacer frente a los costos de matriculación, siendo ésta una variable de gran peso en el abandono universitario, pero de poca influencia en el cambio de titulación. En efecto, autores como Sinchi y Gómez-Ceballos (2018) encontraron que una de las principales causas que evidenciaban el problema del abandono universitario en una población de 383 estudiantes universitarios fueron los altos costos de matriculación. Unos costos difícilmente asumibles, en ocasiones, debido a la falta de información de los estudiantes sobre el acceso a ayudas para el pago de matrícula. De esta forma, se considera la importancia de instaurar políticas vinculadas al incremento de alternativas, así como la mejora del proceso de comunicación entre los estudiantes y las instituciones que ofrecen becas y servicios financieros.

Por todo ello, es importante considerar que prevenir el abandono universitario no es una tarea fácil. Según Tinto (1975), los estudiantes que ingresan en la universidad no cuentan con metas claramente definidas, pues un número elevado de jóvenes que ingresan

tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí y no han reflexionado seriamente sobre la elección de su titulación. Así, parece necesario crear una propuesta de intervención orientadora de carácter preventivo, procesual y formativo (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2016) con el fin de que los estudiantes de nuevo ingreso comiencen su transición y adaptación en momentos previos al inicio del primer año. El desarrollo de planes de tutoría vinculados al proceso formativo, así como la intervención a través de actividades introductorias que sirvan para motivar al alumno en los estudios que ha elegido resultan medidas interesantes que pueden tenerse en cuenta de cara a prevenir no solo el abandono de la universidad, sino también el abandono de la titulación (De Vries et al., 2011; Jiménez, 2010).

Con todo ello, también parece importante exponer algunas limitaciones que se han observado a lo largo de la investigación. En primer lugar, la muestra no es lo suficientemente representativa y, además, se reduce a una sola institución educativa, lo que limita la extrapolación de los resultados a diferentes contextos. Por ello, los resultados contribuyen a sugerir las relaciones señaladas y las explicaciones propuestas que pueden ser examinadas más a fondo en investigaciones posteriores. En segundo lugar, todavía es complejo a día de hoy encontrar estudios que establezcan una distinción entre los diferentes tipos de abandono. Es importante tener esto en cuenta de cara a profundizar más adelante en la investigación pormenorizada de dicho fenómeno, entendiendo que no existe una única manera de analizarlo.

Podemos concluir que el abandono universitario es un fenómeno de creciente interés en la investigación actual. Sin embargo, aún es necesario seguir estudiándolo con más profundidad ya que existen múltiples variables que interactúan entre sí para predecirlo. Así, si bien encontramos que las variables socio-afectivas, las variables afectivo-motivacionales y las financieras sirven para predecir si los estudiantes tienen la intención de abandonar o no, aún hay muy poca investigación que determine si estas variables pueden servir para predecir el abandono definitivo de los estudios únicamente o si, además, puedan servir para predecir el cambio de titulación. Dicha investigación puede ayudar a comprender cuál de estas variables tiene mayor peso, así como las relaciones que existen entre ellas con la intención de abandono. El presente estudio proporciona algunos resultados para ayudar a seguir estudiando el fenómeno, si bien aún es necesario que las investigaciones futuras profundicen más en él.

Financiamento

Esta investigación ha sido financiada por el Programa Severo Ochoa del Gobierno del Principado de Asturias [BP20-116. Dña. Celia Galve González].

Referencias

- Álvarez-Pérez, P., & López-Aguilar, D. (2016) Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa "Universitarios por un día". *Revista de Innovación Docente Universitaria*, 9, 26-38. <https://doi.org/10.1344/RIDU2017.9.3>
- Andrews, R., Li, J., & Lovenheim, M. F. (2014). Heterogeneous paths through college: detailed patterns and relationships with graduation and earnings. *Economics of Education Review*, 42, 93-108. <https://doi.org/10.3386/w19935>
- Androulakis, G. S., Georgiou, G. A., Kiprianos, P., & Stamelos, G. (2019). The role of the academic factor in student's tendency to university dropout. *Journal of Education and Human Development*, 10(1), 50-62. <https://doi.org/10.15640/jehd.v10n1a5>
- Aninstranski, J. A., & Brown, B. B. (2021). A little help from their friends? How social factors relate to students' sense of belonging at a large public university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. <https://doi.org/10.1177/1521025120985107>
- Antúnez, A., Cervero, A., Solano, P., Bernardo, I., & Carbajal, R. (2017). Engagement: A new perspective for reducing dropout through self-regulation. In J.A. González-Pianda, A.B. Bernardo, J.C. Núñez, & C. Rodríguez (Eds.), *Factors Affecting Academic Performance* (pp. 25-46). Nova Science Publishers.
- Asikainen, H., Bloomster, J., & Virtanen, V. (2017). From functioning communality to hostile behaviour: Students' and teachers' experiences of the teacher-student relationship in the academic community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 633-648. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302566>
- Astin, A. W. (1993). *Four Critical Years*. Jossey-Bass.
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J., & Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Bean, J. P. (1983). The application of a Model of Turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129-148. <https://doi.org/10.1353/rhe.1983.0026>
- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986) Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *The Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412. <https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778785>
- Behr, A., Giese, M., Tegum, H. D., & Theune, K. (2020). Early prediction of university dropouts-A random forest approach. *Journal of Economics and Statistics*, 240(6), 743-789. <https://doi.org/10.1515/jbnst-2019-0006>
- Bernardo, A. B, Cervero, A., Esteban, M., Fernández, A., Solano, P., & Agulló, E. (2018). Variables relacionadas con la intención de abandono universitario en el periodo de transición. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 122-130. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11>
- Bethencourt, J. T., Cabrera, L., Hernández, J. A., Álvarez-Pérez, P., & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-622. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1298>
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., González-Afonso, M., & Álvarez-Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 105-127. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.1.4241>
- Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). University dropout in engineering: Motives and student trajectories. *Psicothema*, 3(4), 595-601. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363>
- Castro-López, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J., & Bernardo, A. B. (2021). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multicriteria decision-making. *Higher Education Research & Development*, 41, 628-646. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877631>
- Constante-Amores, A., Florenciano, E., Navarro, E., & Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44, <https://doi.org/10.5944/educXX1.26889>

- Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391-418. <https://doi.org/10.1177/0013164404266386>
- Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., Bernardo, A. B., Cervero, A., & González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- De Vries, W., León, P., Romero, J. F., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 40(160), 29-49.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Dwyer, T. (2015). Persistence in higher education through student–faculty interactions in the classroom of a commuter institution. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 1-11. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1112297>
- Ekornes, S. (2021). The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students' intentions to drop out. *Higher Education Research & Development*. <http://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882404>
- Esteban, M., Bernardo, A. B., Tuero, E., Cerezo, R., & Núñez, J. C. (2016). El contexto sí importa: Identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>
- Esteban, M., Bernardo, A. B., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>
- Feixas, M., Muñoz, J. L., Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., & Navarro, M. (2015). Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: El caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Estudios sobre Educación*, 28, 117-138. <https://doi.org/10.15581/004.28.117-138>
- Ferrão, M.E., & Almeida, L.S. (2021). Persistence and Academic Expectations in Higher-Education Students. *Psicothema*, 33(4), 587-594. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.68>
- Freixa, M., Llanes, J., & Venceslao, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>
- Gabi, J., & Sharpe, S. (2019). Against the odds: An investigation into student persistence in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 46(2), 198-214. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1626364>
- García, A., & Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: Dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- González-Ramírez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Social and families' variables associated with university drop-out. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388. <https://doi.org/10.6018/j/298651>
- Gutiérrez, M., Alverola, S., & Tomás, J. M. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555. <https://doi.org/10.15581/004.35.535-555>
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 1-21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>
- Hagenauer, G., & Volet, S.E. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hausmann, L. R., Ye, F., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in white and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 50, 649-669. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9137-8>

- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, 17, 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Hovdhaugen, E., & Aamodt, P. O. (2009). Learning Environment: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher Education*, 15(2), 177-189. <https://doi.org/10.1080/13538320902995808>
- Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A Self-Determination Theory Approach. *Educational Psychology*, 38(9), 1-23. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412>
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37-44.
- Johnson, S. L. (2018). Why seniors leave and why they return: An exploratory case study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1521025118800263>
- Jones, A. C. (2008). The effects of out-of-class support on student satisfaction and motivation to learn. *Communication Education*, 57(3), 373-388. <https://doi.org/10.1080/03634520801968830>
- Ju, H. Y. (2020). The effects of contents quality factors on academic persistence in online education responding to COVID-19: Focused on the mediating learning flow and satisfaction. *Journal of Knowledge Information Technology and Systems*, 15(5), 759-770.
- Kwon, J. H., & Jung, M. Y. (2020). The structural relationships among goal commitment, grit, academic engagement and academic persistence intention. *Korean Journal of Youth Studies*, 27(12), 133-160. <https://doi.org/10.21509/KJYS.2020.12.27.12.133>
- Lehman, Y. P. (2014). University students in crisis: University dropout and professional re-selection. *Estudios de Psicología*, 31(1), 45-53. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000100005>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- Maluenda, J., Flores-Oyarzo, G., Varas, M., & Díaz-Mujica, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 145-161. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8>
- Ministerio de Universidades. (2021). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Publicación 2020-2021. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattellino, E. (2021). Academic failure: Individual, organizational, and social factors. *Psicología Educativa*, 27(2), 167-175. <https://doi.org/10.5093/psed2021a8>
- Motsabi, S., Diale, B. M., & Van-Zyl, A. (2020). The role of social support in the persistence of first-year first-generation African students in a higher education institution in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 34(4), 189-210. <https://doi.org/10.20853/34-4-3486>
- Navarro, P., & Soler, I. (2014). Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 61-81. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/viewFile/10189/9447>
- ODS-ONU. (2020). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.
- Oriol-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. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Piepenburg, J., & Beckmann, J. (2021). The relevance of social and academic integration for students' dropout decisions. Evidence from a factorial survey in Germany. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1930089>

- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R., & Campbell, N. J. (2015). Great expectations: Examining the discrepancy between expectations and experiences on college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(1), 88-104. <https://doi.org/10.1177/1521025115571252>
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research* (Project Report No. 15). California Dropout Research Project. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Rump, M., Esdar, W., & Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 341-355. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1357481>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17. <http://www.jstor.org/stable/1818907>
- Shcheglova, I., Gorbunova, E., & Chirikov, I. (2020). The role of the first-year experience in student attrition. *Quality in Higher Education*, 26(3), 307-322. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1815285>
- Sinchi, E., & Gómez-Ceballos, G. (2018). Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento. *Alteridad*, 13(2), 274-287. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.10>
- Siri, D. (2015). Predicting students' dropout at university using artificial neural networks. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 225-247.
- Soares, A. S., & Ribeiro, M. L. (2020). Relação professor-estudante no ensino superior: Uma revisão de literatura. *Educação Por Escrito*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2, 38-62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Suhre, C., Jasen, E. P., & Harskamp, E. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*, 54(2), 207-226 <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2376-5>
- Tayebi, A., Gómez, J., & Delgado, A. (2021). Analysis on the lack of motivation and dropout in Engineering Students in Spain. *IEE Access*, 9, 66253-66265. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3076751>
- Thuy, B. T., Kaur, A., & Busthami, A. H. (2017). A Self-determination Theory based motivational model on intentions to drop out of vocational schools in Vietnam. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.1.1>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tochetto, C., Mateus, J., Chechi, P., & García, A. C. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239-246. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 10(12), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su10124637>
- Vandamme, J. P., Meskens, N., & Superby, J.F. (2007). Predicting Academic Performance by Data Mining Methods. *Education Economics*, 15(4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/09645290701409939>
- Van-Uden, J., Ritzén, H., & Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- Villar, A. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(2), 267-283. <https://core.ac.uk/download/pdf/71061583.pdf>

Variables que influyen en la intención de abandono

- Villar-Aguilés, A., Vieira, M. M., Hernández-Dobon, F. J., Nunes-Almeida, A. (2012). Relocation pathways at university, more than dropout: Comparative approach to the Spanish and Portuguese cases. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139-162. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3085>
- Wilkins-Yel, K. G., Roach, C. M. L., Tracey, T. J. G., & Yel, N. (2018). The effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.006>
- Wubbles, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in Education*. Palmer Press.
- Zajac, T. Z., & Komendant-Brodowska, A. (2018). Premeditated, dismissed and disenchanted: Higher education dropouts in Poland. *Tertiary Education and Management*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11233-018-09010-z>

Variáveis que influenciam a intenção de desistir. Haverá diferenças entre a intenção de desistir dos estudos universitários e a mudança de curso?

Resumo

O abandono da universidade é um fenómeno global e complexo devido ao facto de haver diferentes perfis de estudantes que estão a considerar abandonar o curso que iniciaram e porque há uma série de variáveis que influenciam a decisão de abandonar o curso. Entre elas, as variáveis afectivo-motivacionais, sócio-afectivas e económicas. A fim de observar quais são as variáveis que influenciam a decisão de permanecer ou não no ensino superior, bem como as diferenças entre os estudantes que consideram abandonar definitivamente os seus estudos e aqueles que apenas consideram alterar o seu grau académico, foi realizado um estudo ex-post-facto. Nele, foi realizada uma amostra de 310 estudantes do primeiro ano de uma universidade do norte de Espanha que receberam um questionário composto por várias secções que incluíam variáveis sociodemográficas, variáveis sobre a importância de abandonar os estudos, sobre o grau de satisfação académica e financeira, e duas perguntas dicotómicas para medir a intenção de abandonar os estudos. A análise de dados foi realizada utilizando o pacote estatístico SPSS v.24, inicialmente realizando análises descritivas e, mais tarde, uma série de testes t de Student's para amostras independentes. Os resultados obtidos permitiram-nos observar que as variáveis que mais influenciam a intenção de desistir da universidade são as variáveis sócio-afectivas, afectivo-motivacionais e económicas. Por outro lado, as que mais influenciam a mudança de licenciatura são as do tipo afectivo-motivacional, especificamente as que medem a satisfação com os estudos actuais e a certeza de estar a seguir a carreira adequada. Parece importante continuar a aprofundar este fenómeno a fim de saber quais são as diferenças entre a intenção de desistir e a mudança de grau e, assim, poder evitá-lo antes de ocorrer.

Palavras-chave

Desistência da universidade, permanência, integração social, satisfação financeira, satisfação académica.

Variables that influence the intention to drop out. Are there differences between the intention to drop out university studies and the change of degree?

Abstract

University dropout is a global and complex phenomenon due to the fact that there are different profiles of students who are considering dropping out the degree they have started and because there are a number of variables influencing the decision to drop out. Among them, the affective-motivational, socio-affective and economic variables. In order to observe which are the variables that influence the decision to remain or not in higher education, as well as the differences between students who consider dropping out their studies permanently and those who only consider changing their degree, it was carried out an ex-post-fact study. In it, there was a sample of 310 first-year students from a university in northern Spain who were administered a questionnaire made up of several sections that included sociodemographic variables, variables on the importance of dropping out, on the degree of academic satisfaction and financial, and two dichotomous questions to measure the intention to drop out. Data analysis was performed using the SPSS v.24 statistical package, initially carrying out descriptive analyzes and, later, a series of Student's t tests for independent samples. The results obtained allowed us to observe that the variables that most influence the intention to drop out of the university are the socio-affective, affective-motivational and economic variables. On the other hand, those that most influence the change of degree are those of the affective-motivational type, specifically those that measure satisfaction with current studies and the certainty of being pursuing the appropriate career. It seems important to continue delving into this phenomenon in order to know what the differences are between the intention to drop out and the change of degree and, thus, to be able to prevent it before it occurs.

Keywords

University-dropout, permanence, social-integration, financial-satisfaction, academic-satisfaction.

Received: 15.01.2022

Revision received: 11.02.2022

Accepted: 15.02.2022