

LOS FACTORES EXPLICATIVOS DEL ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, EN LOS AÑOS DEL CAMBIO HACIA LA CONVERGENCIA EUROPEA

*«Explanatory Factors for the Academic Success
and Failure in Spanish Universities during the Process
towards European Convergence»*

*Esther Belvis Pons
M.^a Victoria Moreno Andrés
Ferrán Ferrer Julià *¹*

RESUMEN

En un momento crucial para la Educación Superior Europea, desarrollamos un estudio que pretende determinar cuáles son los factores que afectan al rendimiento académico de los estudiantes universitarios en España. Mediante una encuesta a una muestra de estudiantes de siete Facultades de Educación españolas, se detecta que los factores que más inciden en el éxito o fracaso del estudiante son: la situación laboral; la dedicación y motivación por los estudios; la becas de estudio; las condiciones de acceso a la titulación y la preparación académica previa, así como el rendimiento académico que se consigue en los primeros semestres de estudio en la universidad. En este artículo se analizan e interpretan los resultados obtenidos y se realizan propuestas para mejorar las intervenciones y los servicios de apoyo para estudiantes.

* Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona.

¹ Las autoras y autor de este texto pertenecen al equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona que coordinó la investigación financiada por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación a cargo del Programa de Estudios y Análisis (Referencia: EA2007-0289), en la cual se basan los datos y análisis que se presentan. Su tarea investigadora se inscribe en el Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF), así como en el Grupo Interdisciplinar de Políticas educativas (GIPE).

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior, rendimiento académico, éxito y fracaso universitario, perfil del estudiante, expediente académico, política educativa universitaria.

ABSTRACT

In a crucial situation for the European Higher Education, we developed a research that aimed to determine which the factors that affect academic performance of undergraduate students in Spain are. By means of a survey to a sample of students of seven Spanish Colleges of Education, it is detected that the factors that influence the most on the students' success or failure are: the employment situation, the dedication and motivation toward studies; the scholarships; the conditions of entrance to studies and the previous academic readiness; as well as the academic performance that is achieved during the first years in the University. In this paper we analyze and interpret the results obtained and make proposals in for improving support actions and services for students.

KEY WORDS: European Higher Education Area, academic performance, academic success and failure, student profile, academic records, higher education policies.

1. INTRODUCCIÓN

En el 2000 el Consejo Europeo determinó una serie de prioridades comunes para el futuro de la Unión Europea de tal manera que los sistemas de educación y formación deberían alcanzar el 2010 el objetivo de «*convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mayores empleos y con mayor cohesión social*»². Considerando los objetivos que la sociedad atribuye a la educación y a la formación se establecía la necesidad de construir estrategias de desarrollo a nivel individual, a nivel social y a nivel económico. Atendiendo a estos tres niveles se desplegaron tres objetivos estratégicos que pretendían abogar por unos sistemas educativos de referencia de calidad mundial, a saber: mejorar la calidad y la eficacia de los

² El Consejo Europeo de Lisboa se celebró los días 23 y 24 de marzo de 2000.
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

sistemas de educación; facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación; abrir los sistemas de educación a un mundo más amplio.

El papel de las universidades en el marco europeo se concreta al mismo tiempo por el denominado *Proceso de Bolonia*³ que a través de la Unión Europea ha enfatizado estas mismas líneas de actuación en el marco de la política educativa relativa a la Educación Superior. Las universidades son las instituciones con máxima responsabilidad en los procesos de optimización que sustentan la sociedad del conocimiento y pueden lograr los objetivos marcados en el Consejo Europeo de Lisboa.

La situación actual en las universidades europeas en pro de los objetivos de Lisboa apunta a ciertas dificultades respecto al logro de dichos objetivos. A pesar del crecimiento de matriculación en los centros universitarios europeos, que seguirá creciendo en los próximos años⁴, la tasa de población que completan los estudios superiores en la Unión Europea es del 21%, ligeramente inferior en comparación a Estados Unidos (38%), Canadá (43%) o Japón (36%)⁵. Analizar estas tasas de fracaso y abandono, así como aspectos vinculados al éxito académico universitario resulta fundamental para desarrollar universidades más eficaces y de mayor calidad que respondan a nuevos modelos de enseñanza y gestión adaptados a las necesidades emergentes. Asimismo, cabe considerar que los estudiantes que fracasan o abandonan los estudios suponen importantes costes tanto psicológicos como financieros (BREEN y LINDSAY, 2002: 693).

³ La expresión «Proceso de Bolonia» se refiere al conjunto del proceso de armonización de la Educación Superior en Europa. Tiene su origen en la «Declaración de la Sorbona» que es, en realidad, la *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (a cargo de los ministros de Educación Superior de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido), firmada en La Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998 (http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm). Posteriormente, se redactó la «Declaración de Bolonia», que da nombre al proceso y se trata, en realidad de la *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*, firmada en Bolonia el 19 de junio de 1999 por ministros de 29 países europeos.

⁴ *El futuro de la educación hasta 2010*, junio de 1999. Comisión Europea, Centro Común de Investigación. <http://www.jrc.es/home/pages/list.cfm>

⁵ *Movilizar el capital intelectual en Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Abril de 2005, Comisión Europea.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_es.pdf

2. INFORMES INTERNACIONALES: SU CONTRIBUCIÓN A ESTA TEMÁTICA

Las políticas de acceso de los estudiantes a la universidad se han centrado básicamente en que fueran lo más abiertas posibles con el fin de conseguir tasas de participación elevadas. Por el contrario han descuidado bastante su relación con el éxito del estudiante en el seguimiento de sus estudios universitarios. Así no es de extrañar que de un tiempo a esta parte se ponga cada vez mayor énfasis en conocer y valorar la tasa de éxito de los estudiantes, medida habitualmente por los organismos internacionales a partir de la tasa de diplomados de una determinada cohorte de estudiantes (VINCENT-LANCRIN, 2008^a: 89).

Sin embargo, un problema importante a la hora de analizar el éxito y fracaso de los estudiantes en la enseñanza universitaria es, precisamente, la falta de datos y, muy especialmente, la poca tradición en este terreno. Instituciones tan prestigiosas como la OCDE, ocupadas durante muchos años a recolectar datos de los sistemas educativos con el fin de poder hacer unas evaluaciones más afinadas de los mismos, no disponen de series temporales suficientes como realizar análisis de tendencias bien fundamentas. Como bien señalan Ulrich Teichler y Sandra Bürger, (2008: 176), la OCDE calcula la tasa de éxito – o tasa de supervivencia – comparando el número de diplomados en un curso académico concreto con el número de alumnos inscritos en este programa de estudios algunos años antes. Según estos autores «hay un elevado grado de abandono. La tasa media de « éxito » o « de supervivencia » en Europa Occidental es de aproximadamente el 70%.» (2008: 184),

Un análisis de la última edición del informe *Education at a Glance* (OECD, 2008) nos muestra que respecto al grado de éxito y fracaso de los estudiantes en esta zona del mundo, los fenómenos más relevantes son los siguientes (OECD, 2008a: 93):

- A) Las tasas de abandono de estudiantes en la obtención de su primer título de enseñanza superior varían mucho de un país a otro. Desde Italia y Estados Unidos donde el abandono se sitúa alrededor del 50%, hasta Japón que no alcanza el 10%.
- B) Por lo general, los estudiantes que están matriculados a tiempo completo acostumbran a tener más posibilidades de tener éxito en sus estudios.

- C) La tasa de éxito de los estudiantes en la enseñanza superior no está asociada al hecho de que el pago de la matrícula sea a cargo de los estudiantes⁶.

Es igualmente interesante constatar que no siempre un incremento en el número de estudiantes que acceden a los estudios superiores supone obtener tasa de éxito o de titulados superiores. Un buen ejemplo es el que muestra la OCDE:

«El análisis combinado de tres variables, la tasa de acceso, la tasa de obtención de un diploma, y la obtención muestra que dos países pueden tener tasas de obtención del diploma similares pero tasas diferentes en cuanto al acceso o al éxito, aspecto que comporta adoptar estrategias diferentes para mejorar su grado de eficiencia interna. Tomemos el ejemplo de Japón y de Suecia. En la enseñanza terciaria de tipo A, sus tasas de obtención de un primer diploma son similares (39% y 41% respectivamente en 2006), pero sus tasas de acceso y de éxito son muy diferentes. Japón compensa una tasa de acceso inferior a la media en la enseñanza terciaria de tipo A (41% en 2001, contra 48% de media) por una tasa de éxito del 91%, la más elevada de todos los países miembros y partenariados de la OCDE. En contraste, Suecia consigue una tasa de acceso muy superior a la media (69% en 2001), pero acusa una tasa de éxito inferior a la media (69%)» (OECD, 2008a: 94).

Sobre la medida del fracaso conviene recordar también ahora que existe un grado de acuerdo elevado entre los investigadores a la hora de señalar que el éxito académico de los estudiantes en un centro de enseñanza superior, medido en base a obtener el título universitario en el tiempo previsto, no está estrechamente vinculado al principio de calidad educativa de este tipo de centros. Algunos van más allá y apuntan que provoca un descenso de los niveles de aprendizaje (SANTIAGO, TREMBLAY, BASRI, ARNAL, 2008a: 302).

Un elemento importante a tener en cuenta es cómo valorar el hecho de que un estudiante no finalice los estudios iniciados en la enseñanza superior. Según la OCDE, ello no tiene porque suponer un fracaso personal para el

⁶ Es altamente significativo que en el indicador A.4 de este famoso informe — que la OCDE emplea para estudiar cuantos estudiantes tienen éxito y cuantos abandonan la enseñanza superior — no aparecen los datos de España al no estar disponibles los mismos (OECD, 2008, 98).

alumno. Se apuntan como razones para defender esta posición el hecho de que puede reorientar sus estudios hacia otras carreras más cortas hacia las que está mejor preparado; o, también se da el caso en diversos países que los estudiantes de más edad no siguen estudios con el objetivo de obtener un título sino simplemente formarse en un ámbito concreto, sin pretender finalizar toda una carrera. De todas formas el propio informe señala que estos factores se pueden ver alterados en los próximos años si se incrementa de manera notable el número de estudiantes en la enseñanza superior:

«Iniciar los estudios terciarios sin tener éxito en los mismos es un problema político que no tiene la misma significación según los países. En este contexto, conviene interpretar las tasas de éxito con prudencia. Será interesante constatar si los cambios sobre el mercado de trabajo durante los próximos decenios en los países de la OCDE y los países partenaires tendrán un impacto sobre las motivaciones de los individuos para terminar sus estudios en el nivel terciario. Si se observa una fuerte expansión de la enseñanza terciaria durante los próximos decenios (lo cual es una hipótesis realista en la mayoría de los países), el éxito en los estudios terciarios será más altamente valorado en el mercado de trabajo, y las ventajas que proporciona actualmente el hecho de iniciar los estudios terciarios sin obtener un primer diploma se reducirán.» (OECD, 2008a: 97).

Más allá de la constatación de los datos expuestos hasta el momento, conviene detenerse en los factores explicativos del éxito o fracaso de los estudiantes de la enseñanza superior. Una primera aproximación, a través de lo que señala el informe *Education at a glance* de la OCDE, nos indica que las causas del abandono de los estudios pueden ser diversas. Así señala como más relevantes las siguientes (OECD, 2008a: 94):

- Darse cuenta que se equivocó de carrera.
- Constatar que no tiene el nivel académico exigido por la institución de enseñanza superior en que está inscrito, especialmente en centros sin procesos de selección.
- Encontrar un empleo interesante antes de haber finalizado los estudios.

Es evidente que estas pueden ser algunas de las causas del abandono. Pero, ¿cuales son factores más explicativos del fracaso o éxito de los estu-

diantes de enseñanza superior? En este sentido cabría hacer la distinción de lo que nos dicen los informes internacionales según sean factores vinculados al propio estudiante⁷, o bien factores derivados de las características del propio sistema educativo, bien sean de corte más estructural o más bien afecten a aspectos organizativos de las instituciones que acogen a los estudiantes de este nivel educativo.

En cuanto a los factores más vinculados directamente a los estudiantes y siguiendo a Naylor y Smith (2004), basándose en una revisión extensiva que hicieron de la literatura, se apuntan las siguientes conclusiones:

«Se evidencia que hay muchas influencias, fuertes y significativas, sobre los resultados de los estudiantes. Se destacan tres tipos de factores, además de destacar la diferencia de género en los resultados:

- Las calificaciones previas obtenidas por los estudiantes.
- El tipo de escolaridad previa que ha seguido el estudiante (por ejemplo: red privada o pública).
- El entorno familiar, que puede ser el resultado de la transmisión cultural y las aspiraciones que se dan en el seno de la familia; o el hecho de que los estudiantes de familias con menos recursos tiene que complementar sus ingresos con trabajos a tiempo parcial» (NAYLOR y SMITH, 2004).

En esta revisión, los autores también concluyen que la falta de preparación académica para ingresar en la universidad es el factor que más puede influir en el abandono de los estudios. Ellos señalan que bajo este criterio se incluyen diversos elementos: (i) el grado de éxito en los estudios previos a la universidad, (ii) el éxito relativo (o la calidad de competencias adquiridas) del estudiante respecto a los otros estudiantes; y (iii) el conjunto de materias estudiadas antes de entrar en la universidad y durante los estudios en la misma. Ellos también indicaron que había un conjunto importante de factores vinculados a la integración social del alumno en la institución» (SANTIAGO, TREMBLAY, BASRI, ARNAL, 2008a: 239-240).

⁷ Para un análisis en profundidad del perfil del estudiante europeo, más allá de su incidencia sobre el rendimiento académico del mismo en la enseñanza superior, se pueden consultar los datos del European Project 2008.

Ahondando en esta idea, Tinto (1975, 1988) estableció en su momento que el factor más explicativo del éxito académico en la enseñanza superior era precisamente la integración social y académica del estudiante en el centro de enseñanza superior. Señaló que los factores claves de la integración eran los siguientes:

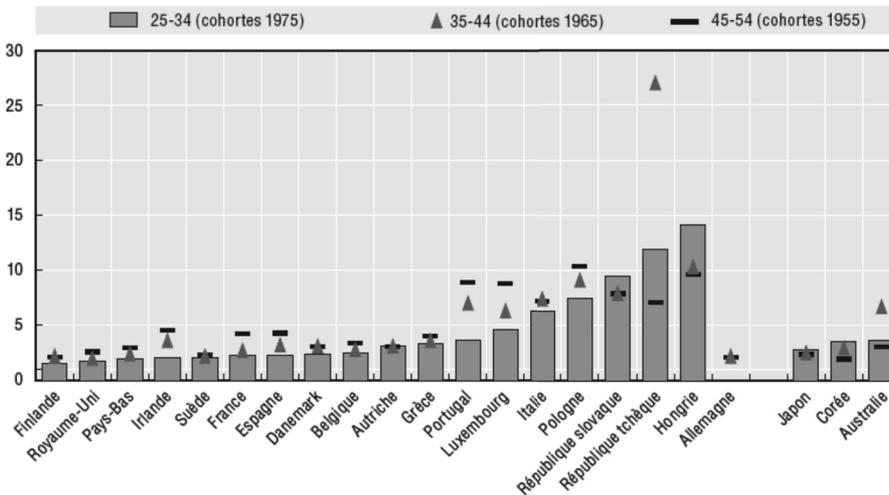
«(...) el entorno familiar del estudiante, sus características personales, su escolarización previa, el grado de éxito escolar obtenido con anterioridad, las percepciones sobre el grado de compromiso de los profesores con sus estudiantes y la calidad de las relaciones establecidas con otros estudiantes y el cuerpo de profesores» (SANTIAGO, TREMBLAY, BASRI, ARNAL, 2008a: 240).

Una variable distintiva del fracaso en la universidad que, según apuntan ciertos autores, se va acrecentar en los próximos años es el género. Efectivamente, parece que las estudiantes obtienen, por lo general, mejores resultados en la enseñanza superior. Ello obedece a diversos factores entre los cuales los dos siguientes son los que cobran más fuerza (VINCENT-LANCRIN, 2008b):

- Una mejor preparación en el período de la enseñanza primaria y secundaria en comparación a los chicos, que parece constatarse en los últimos decenios
- Unas mayores expectativas de las chicas respecto a su trayectoria escolar y profesional futura.

De hecho se descartan otros factores biológicos como explicativos de estas diferencias de resultados en función del género. Un completo estudio de la OCDE (2007a), que recoge las últimas investigaciones sobre este tema desde la perspectiva de las neurociencias, así parece confirmarlo.

Otro factor destacable, utilizado con asiduidad desde la perspectiva de las desigualdades educativas es de la clase social a la que pertenece la familia del estudiante — o el nivel de estudios de sus padres — y el impacto que tiene sobre su carrera académica. Una mirada en perspectiva histórica nos muestra lo que se ha avanzado en este terreno, a pesar de existir en la actualidad importantes déficits sin resolver. El cuadro que sigue, elaborado por S. Vincent-Lancrin (2008a, 77), es muy ilustrativo al respecto:

GRÁFICO 1. Evolución de las oportunidades de participar en la enseñanza superior**Évolution des rapports de chances de participer à l'enseignement supérieur entre personnes dont le père a un niveau élevé et celles dont le père a un niveau bas d'éducation**

Note : Il y a d'autant plus d'égalité des chances que les rapports sont proches de 1. Un rapport de chances de 2 signifie qu'il est deux fois plus probable qu'une personne dont le père a un haut niveau d'enseignement (CITE 5-6) participe à l'enseignement supérieur et qu'une personne dont le père est peu éduqué (CITE 0-2) n'y participe pas, que l'inverse. On ne confondra pas rapports de chances et chances relatives. Pour l'Australie, il s'agit des cohortes nées en 1961 (au lieu de 1955), 1965 et 1975 exactement. Les données de la Corée, du Japon et de l'Australie utilisent des bases de données différentes et ne sont pas forcément comparables entre elles et avec les autres données.

Fuente: EOSS (2007); Australia: Marks et McMillan (2007; Japon et Corée: Ishida (2007), en: Vincent-Lancrin (2008a, 77).

Cabe esperar, por tanto, que de la misma manera que el nivel de estudios de los padres condiciona aún el acceso a la enseñanza superior, también puede suponerse su incidencia sobre el seguimiento de los mismos, sobre el éxito o fracaso del estudiantado. Como bien anota Serge Ebersold (2008) los estudios al respecto demuestran que los alumnos de clases modestas que acceden a la universidad están más expuestos al abandono de los estudios y al fracaso que los de clase media o alta.

Otro aspecto relevante del fracaso y éxito en educación es como afecta este fenómeno a los colectivos de inmigrantes. Sobre este hecho se ha investigado en profundidad en los últimos años, basándose en datos del proyecto PISA, concluyendo que sólo la segunda generación – y sólo en ciertos países – los resultados de estos alumnos son equiparables a los de los alum-

nos nacidos en el país. El caso de Estados Unidos constituye una de las pocas excepciones en que se han analizado estos datos también la enseñanza superior (Francisco Marmolejo, Sean Manley-Casimir, Stéphan Vincent-Lancrin (2008). Se puede afirmar, igualmente, que las minorías culturales en la mayoría de los países — aunque han incrementado su presencia en los centros de enseñanza superior — obtienen por lo general menor éxito que los estudiantes nativos (SANTIAGO, TREMBLAY, BASRI, ARNAL, 2008b: 32).

Siguiendo el argumento del párrafo anterior, garantizar una mayor representación en la universidad de los grupos de estudiantes menos aventajados — promoviendo de esta manera el principio de equidad en esta etapa del sistema educativo — no garantiza que esos mismos grupos obtengan mayores cuotas de éxito académico. Más aún, es sabido que es más fácil identificar los obstáculos que impiden el acceso a la enseñanza superior que establecer los factores que dificultan el seguimiento con éxito de los estudios a los grupos de población estudiantil más vulnerables. Es por ello que como apuntan P. Santiago, K. Tremblay, E. Basri, E. Arnal:

«En la mayoría de países se debe poner un énfasis mayor en la equidad de los resultados con políticas más centradas en asegurar el éxito de los estudiantes provenientes de grupos de población subrepresentados» (TREMBLAY, BASRI, ARNAL, 2008b: 66).

Por último, P. Santiago, K. Tremblay, E. Basri, E. Arnal (2008b, 57) señalan que muy posiblemente el entusiasmo, el compromiso y la aptitud hacia los estudios que quieren seguir son muy buenos predictores de los resultados de los alumnos, aunque son más difíciles de medir que, por ejemplo, los resultados obtenidos por esos mismos estudiantes en la enseñanza secundaria

En cuanto a los factores de tipo estructural dentro del sistema educativo, los problemas del fracaso de los estudiantes universitarios tienen que ver en primer lugar con los problemas de transición entre el nivel secundario y la universidad. Así lo señalaban diversos expertos en un informe reciente de la OCDE:

«Un cambio en la política de la enseñanza superior radica en salvar la distancia entre la enseñanza secundaria y superior. Se debe añadir, además de la masiva expansión de la matrícula de de enseñanza superior, los altos ín-

dices de no finalización de este tipo de estudios. En la OCDE, de media, tres de cada diez estudiantes que acceden a la enseñanza superior fracasan a la hora de finalizar con éxito su carrera (OECD, 2007a). El abandono no es necesariamente el fracaso del estudiante a la hora de conseguir los standards establecidos en su centro de enseñanza superior. Ello puede ser el resultado de haber escogido erróneamente una carrera concreta, o haber conseguido un empleo atractivo antes de finalizar sus estudios. Al mismo tiempo, subyacentes a estas razones, el abandono puede ser un indicador de que los programas no responden a sus necesidades y expectativas, lo que constituye una importante fuente de ineficiencia interna del sistema» (SANTIAGO, TREMBLAY, BASRI, ARNAL, 2008a: 101).

(...) Las relaciones entre la enseñanza secundaria superior y la enseñanza superior también se dan a través de cursos de contenidos fundamentales, preparatorios, curso-puente, de remediación, proporcionados por los centros de enseñanza superior y destinados a determinados grupos de alumnos de enseñanza secundaria superior. Estos cursos-puente son diseñados para proporcionar las competencias necesarias a los estudiantes para tener éxito en la enseñanza superior. Estos programas son defendidos por muchos educadores como la vía necesaria para preparar a los candidatos para estudiar en la enseñanza superior y mejorar sus resultados» (SANTIAGO, TREMBLAY, BASRI, ARNAL, 2008a: 101).

Así, a la hora de analizar el éxito o fracaso de los estudiantes de enseñanza superior debemos tener presente los sistemas de acceso a este tipo de instituciones. De hecho, el considerar que los alumnos con éxito en la enseñanza secundaria acostumbran a ser aquellos que también lo tienen en la enseñanza superior fundamenta, en buena parte, los sistemas selectivos de acceso a este nivel educativo. Más aún, se permite así justificar esta medida como una estrategia de eficacia del sistema:

«Como señalaban Jacobs y Van der Ploeg (2006), en los sistemas menos selectivos muchos estudiantes fracasan en el primer año de enseñanza superior y la auténtica selección se produce en el interior de este tipo de instituciones» (SANTIAGO, TREMBLAY, BASRI, ARNAL, 2008a: 240).

Como hemos visto, buena parte de los estudios internacionales tienen tendencia a señalar que los factores más explicativos del éxito o fracaso de los estudiantes en la enseñanza superior son básicamente de carácter externo a

este tipo de instituciones. Sin embargo otros estudios confirman la fuerza de los factores internos a las instituciones de enseñanza superior:

«Siguiendo a Bennett (2003), Martínez's (2001), la revisión de una amplia literatura no publicada sobre los factores subyacentes a las bajas tasas de retención de estudiantes en los centros de enseñanza superior, concluyó que una enseñanza de calidad, el grado de satisfacción hacia los cursos (por ejemplo, su idoneidad, su interés intrínseco), y el adecuado encaje entre estudiantes y cursos son los mejores predictores de las tasas de abandono» (P. SANTIAGO, K. TREMBLAY, E. BASRI, E. ARNAL, 2008a: 240).

Siguiendo el argumento de los factores de tipo más institucional S. Vincent-Lancrin (2008^a: 89) también nos destaca los siguientes:

«El éxito de los estudiantes está vinculado a la calidad pedagógica de la enseñanza superior, a la calidad de la orientación y seguimiento de los estudiantes, a la estructuración de los diversos itinerarios entre niveles y tipos de estudios. Se debe destacar la importancia del equilibrio entre fluidez y rigidez de la estructura de los itinerarios de estudios: un sistema demasiado rígido, que no permite fácilmente pasar de una carrera a otra, de un centro a otro, o de reorientar al estudiante sin necesidad de recomenzar sus estudios, o de tener que parar y reiniciar sus estudios, tendrá tendencia a promover fuertes tasas de abandonos, en la medida que ciertos estudiantes que les gustaría reorientar o continuar sus estudios no podrán hacerlo fácilmente; por otra parte una gran fluidez entre las diferentes carreras puede llevar al mismo resultado, en este caso debido a que la incitación a terminar los estudios en un tiempo dado es demasiado débil (como parece ser el caso de los Estados Unidos)» (VINCENT-LANCRIN, 2008a: 89).

Quizás una de las razones de que organismos internacionales de prestigio hayan focalizado parte de sus recursos en destacar la importancia del éxito o fracaso académico de los estudiantes de enseñanza superior ha sido la de vincular este fenómeno a la eficiencia del sistema educativo. Efectivamente se parte del principio de que para conseguir un mayor grado de eficiencia debemos, en primer lugar, comprender las claves del éxito en los procesos de formación pues «la débiles tasas de éxito y los tiempos excesivos en obtener los diplomas pueden, en determinadas circunstancias, ser un indicador de la ineficacia del sistema de enseñanza superior» (OECD, 2008b: 47).

Más aún, la OCDE en este amplio y reciente estudio sobre la reforma de la enseñanza superior indica que debemos tener presente que «la selección de los estudiantes en la entrada influye en el éxito de la formación en la enseñanza superior» (OECD, 2008b: 47), con las consecuencias que se derivan de ello en el proceso de conseguir una mayor eficiencia de los sistema educativos.

En cualquier caso, este organismo internacional pone el acento en la importancia de conseguir una mayor equidad en esta etapa del sistema educativo mediante un soporte más explícito a los alumnos de los grupos menos favorecidos (OECD, 2008b: 74). Este soporte no debe centrarse sólo en conseguir una mayor igualdad en el acceso a la enseñanza superior sino también, y sobre todo, en alcanzar una mayor equidad de resultados:

«En la mayoría de países, las políticas a favor de la igualdad han puesto, tradicionalmente el acento en la igualdad de acceso mientras que no es suficiente ser admitido en un centro para obtener el diploma. En la mayoría de países, se debe poner más bien el acento en la igualdad de resultados gracias a políticas encaminadas a asegurar más el éxito de los estudiantes provenientes de los grupos de población subrepresentados, por ejemplo poniendo mayor atención a la progresión escolar de los estudiantes y tomando medidas de soporte especiales de ayuda a aquellos estudiantes que están en riesgo de fracaso» (OECD, 2008b: 79).

Todo ello será, sin embargo, papel mojado si no ponemos un mayor acento en la recogida sistemática de datos que nos permita analizar con mayor rigor y seguimiento el fenómeno de la equidad de la enseñanza superior, vinculada a la variabilidad de resultados que obtienen los estudiantes en función de diferentes factores. En esta dirección el estudio de la OCDE señala lo siguiente:

«De ahí la necesidad de una recogida sistemática de datos con el fin de guiar el diseño de políticas apropiadas para reducir las desigualdades en la enseñanza superior, por ejemplo los datos de sobre la situación socioeconómica de la población de estudiantes de enseñanza superior, las tasa de éxito en los estudios en función del entorno familiar, los flujos regionales de estudiantes, el trabajo a tiempo parcial de los estudiantes o las condiciones sociales y económicas de vida de los estudiantes» (OECD, 2008b: 75).

Vista la preocupación por la temática que nos ocupa en los países desarrollados, sorprende si cabe aún más la posición de la Comisión Europea y de las diferentes iniciativas educativas llevadas a cabo en nuestro continente. Por ejemplo, es altamente significativo que en el último informe llevado a cabo por la Comisión Europea sobre los famosos Benchmarks e indicadores de los sistemas educativos a alcanzar en el año 2010, a pesar de haber un bloque dedicado a la enseñanza superior, no hay ningún benchmark ni indicador referido al éxito y fracaso de los alumnos inscritos en esta etapa. Ello parece demostrar que, por el momento, esta temática continua estando ausente de la agenda de la política educativa prioritaria de la Unión Europea para los próximos años (Commission of the European Communities, 2008).

En el ámbito del proceso de Bolonia, el informe de seguimiento del año 2005 («Trends IV») señalaba que uno de los aspectos positivos del mismo es la previsible mejora de las tasas de abandono existentes en la actualidad. Parece ser que este factor es un valor añadido apuntado por buena parte de las personas que fueron consultadas para elaborar este informe. Sin embargo, tal y como reconoce el propio estudio son «muy pocas las instituciones de la muestra que hacen un seguimiento sistemático de la información básica en relación a los índices de éxito y abandono de sus estudiantes» (S. Reichert; C. Tauch, 2005, 40). De hecho el informe posterior del año 2007 continua apuntando que las instituciones de enseñanza superior acostumbran a dar mucha importancia a los logros de investigación conseguidos por sus profesores, mientras se ocupan menos de dotar a los programas de una enseñanza de mayor calidad y mejorar el éxito académico de sus estudiantes (D. Crosier; L. Purser; H. Smidt, 2007, 67). En este sentido, por ejemplo, es también sintomática la ausencia de esta temática en los informes de seguimiento de Eurydice sobre la aplicación del proceso de Bolonia (Eurydice, 2007), así como en los documentos de tipo más político como es el comunicado de Londres (2007).

No podemos olvidar que los factores de éxito y fracaso de los estudiantes universitarios vienen fuertemente mediatizados por los cambios que se han producido, se producen y se producirán en años futuros en las universidades. La propia OCDE(2008a) en un interesante documento apunta cuatro posible escenarios de futuro para las instituciones de enseñanza superior: *Open Networking; Serving Local Communities; New Public Responsibility; Higher Education Inc.* Más allá de que sean estos u otros los escenarios de futuro, si

parece pertinente apuntar algunos de estos cambios con el fin de observar sus implicaciones. En este sentido, podemos hacer referencia al reciente estudio realizado por la OCDE (2008b), en donde se deduce que los cambios más relevantes que se producirán en los próximos años – en lo que al estudiantado se refiere — serán los siguientes:

- Una expansión continua del número de estudiantes que se traducirá, en la mayoría de países, en un crecimiento de la magnitud de los sistemas de enseñanza superior. El decrecimiento sólo afectará a un número reducido de países;
- Una mayoría de mujeres estudiantes en la enseñanza superior;
- Una mayor diversidad de perfiles de estudiantes, con un incremento del número de estudiantes internacionales, a tiempo parcial, de edad más adulta, etc.
- Una probable continuación de la democratización social de la enseñanza superior, acompañada de incertidumbres sobre la evolución de las desigualdades de oportunidades entre grupos sociales;
- Una nueva filosofía de acceso a la enseñanza superior, más bien centrada sobre el éxito efectivo de los estudiantes, a la espera de la evolución de las políticas de acceso para los alumnos con necesidades educativas especiales;
- Una evolución de las cuestiones y las políticas de acceso y de lucha contra las desigualdades, con una ampliación y cambios según los grupos afectados en cada país. (OCDE, 2008: 13).

Podemos preguntarnos hasta que punto un mayor número de estudiantes – si se traduce debido a la falta de medios en una gran masificación de la universidad — puede tener efectos negativos sobre su formación y su grado de éxito; o por ejemplo, cabe pensar que una mayor diversificación del perfil del estudiante supone una gestión más compleja del proceso de enseñanza-aprendizaje, encaminado a una mayor individualización del mismo. Ni que decir tiene que esta primacía del éxito del estudiante en el acceso a la enseñanza superior, supondrá una mayor penalización de aquellos que no lo alcanzan. En definitiva parece que la situación que se nos avecina en los próximos años será más compleja y, por tanto, con mayor riesgo de o bien rebajar los niveles de formación de las universidades o bien de mantenerlos

o incrementarlos a costa de saber gestionar mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje y evitar el fracaso de sus alumnos. Todo ello si olvidar que, muy posiblemente, este éxito o fracaso de estudiantes va a estar fuertemente explicado por una desigual oportunidad de acceso a este nivel educativo en función de la clase social, lugar de nacimiento, ya apuntado ampliamente en un informe de la OCDE (2007b).

No podemos olvidar tampoco el impacto que puede tener la preocupación creciente de las instituciones de enseñanza superior por los denominados «*learning outcomes*». El fracaso o éxito de un estudiante viene en buena parte por haber conseguido o no estos resultados. El proceso de Bolonia así como la necesidad de la universidad de rendir cuentas a la sociedad del uso que hace de sus recursos, ha supuesto una redefinición de los mismos y un interés creciente en que sean evaluados bajo parámetros cuantitativos. Dos ejemplos del mismo, son las importantes contribuciones sobre esta temática aparecidas en el *EUA Bologna Handbook*, y más concretamente las de Declan Kennedy, Áine Hyland y Norma Ryan (2008). Esta aportación de la EUA (*European Universities Association*) es altamente significativa y denota la preocupación académica por esta temática. Al mismo tiempo, el denominado proyecto AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*) de la OCDE constituye también un referente de primera línea, promovido al abrigo del éxito obtenido por el proyecto PISA. Sus frutos verán la luz en los próximos años, pero ya se anuncian prometedores.

Otro de los aspectos sobre los cuales coinciden los estudios sobre tendencias en la enseñanza superior es el incremento de la diversificación institucional, es decir el aumento de la oferta formativa, no sólo en cuanto a número de plazas sino, también y sobre todo, en cuanto a la tipología de las mismas (a tiempo parcial y a tiempo completo, por ejemplo) y ámbito de estudios en que se ubican. En este sentido el crecimiento del número de carreras en nuestro país es un ejemplo típico de lo que acabamos de señalar.

Sin embargo una de las ventajas que tiene España en el escenario internacional es que las proyecciones de matrícula realizadas hasta el momento indican que se producirá un significativo descenso de la misma. Los cálculos realizados por S. Vincent-Lancrin (2008, 47) muestran que muy posiblemente pasaremos de 1.809.000 estudiantes en el año 2005 a 1.466.000 en el año 2020 (lo que supone un descenso de prácticamente del 20%); caso, to-

talmente contrario al conjunto de la zona OCDE donde se prevé que se incremente la matrícula en un 13% durante el mismo período.

Este descenso en España producirá, muy posiblemente, una reducción de la ratio alumno/ profesor. De esta manera se apunta que el valor de este dato era en el año 2005 de 13.6 y que la previsión para el 2020 es que se reduzca entre 2 y 3 puntos, dependiendo del escenario que se emplee para hacer esta proyección. Como referencia, la OCDE estaba en 2005 en 17.2 estudiantes por profesor mientras que para el año 2020 se prevé reducir esta tasa en 1 punto (S. Vincent-Lancrin, 2008a: 61).

Precisamente, el mismo autor apunta que España —junto a Polonia— debe aprovechar esta previsible bajada de ratios para «emplear métodos de enseñanza más innovadores y así aumentar la tasa de éxito de los estudiantes (que es la que ralentiza la bajada del número estudiantes inscritos)» (S. Vincent-Lancrin, 2008a: 62).

3. MÉTODO Y RESULTADOS

Por todo lo apuntado en apartados anteriores postulamos que en este momento tan crucial para la Educación Superior Europea, resulta necesario acercarse a la realidad educativa de las universidades españolas para determinar cuáles son los factores que afectan al rendimiento académico de los estudiantes, entendiendo que identificar estos factores puede mejorar las intervenciones y los servicios de apoyo para estudiantes con riesgo de tener problemas académicos.

Los datos que se presentan a continuación forman parte de un estudio que lleva por título «*Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las Universidades españolas. Estrategias institucionales de mejora del rendimiento*», en el marco del Programa de Estudios y Análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario en el año 2007.

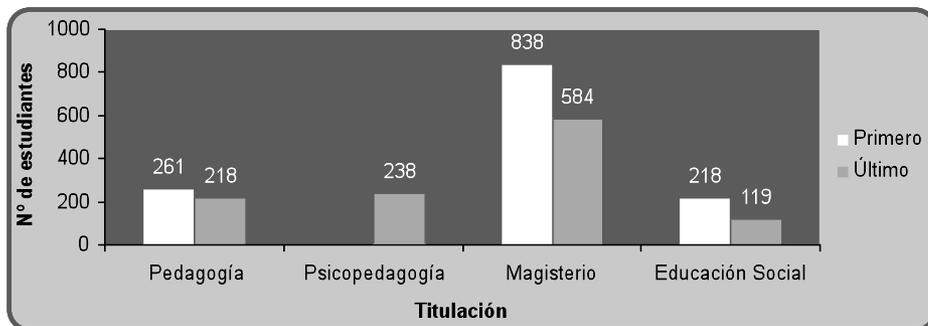
Siguiendo un planteamiento que parte del modelo de Van den Berg y Hofman (2005), el estudio gira entorno a en tres ejes fundamentales. El primero trata sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el rendimiento académico universitario en el contexto español —esto es, factores

externos—. El segundo presenta las estrategias que utilizan las universidades españolas para mejorar la calidad y la eficacia —factores institucionales y de las titulaciones—. Por último, el tercer eje está relacionado con los factores que inciden en el éxito o fracaso académico de los estudiantes de Educación Superior en España —factores de los estudiantes.

El estudio realizado sobre los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las Universidades españolas tiene como objetivo analizar los factores que inciden en el rendimiento académico en el contexto español y más concretamente en las Facultades de Educación de siete Universidades españolas representativas, a saber: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Extremadura, Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco, Universidad de Sevilla y Universidad de Valencia.

El estudio cuenta con la participación de 2.476 estudiantes de las diferentes universidades, de primer y último curso de carrera. La metodología del estudio consiste en la aplicación de una encuesta al estudiantado referida a tres grandes bloques de información: el perfil del estudiantado, los factores de rendimiento y las estrategias de prevención y reconducción. Asimismo, para complementar la información cuantitativa se realizan diversos foros de discusión abordando los mismos bloques temáticos. Los resultados obtenidos a partir de la información cuantitativa y cualitativa permiten explicar la significación de diferentes factores en el rendimiento académico de los cuales destacamos aquellos que tienen que ver sobre todo con el perfil y contexto del estudiantado como su trayectoria académica.

GRÁFICO 2. Estudiantes encuestados según titulación



3.1 Características y contexto del estudiante

Los resultados indican que la mayoría del **estudiantado vive en el domicilio familiar** —no están emancipados y dependen económicamente de sus familias— que suelen pertenecer a la clase media-alta. El **nivel de estudios y la categoría profesional** que desempeñan los progenitores en el mercado laboral tienen implicaciones en el rendimiento académico. La figura paterna de más de la mitad del estudiantado tiene estudios secundarios o superiores y suele desempeñar, de forma mayoritaria, profesiones altamente cualificadas vinculadas a un nivel socioeconómico medio-alto o alto. En el caso de la figura materna, la gran mayoría tiene estudios primarios o secundarios y suelen desempeñar profesiones asociadas a un nivel socioeconómico medio-bajo, aunque suele ser también significativo el número de madres que están en paro y aquellas que se dedican fundamentalmente a las tareas del hogar. A destacar este último dato, ya que el hecho de que la madre sea ama de casa afecta de forma negativa al rendimiento, tanto de hijos varones como en chicas. Así, en lo que se refiere al nivel cultural y al perfil socio-profesional de los progenitores no podemos hablar de diferencias en el rendimiento, a excepción del caso de las amas de casa.

Este dato contradice los resultados de algunos estudios como el PISA, donde los resultados indican que el contexto socioeconómico de los progenitores tiene una destacada incidencia en el rendimiento. La explicación de esta aparente contradicción entre ambos estudios puede radicar en el hecho que la selección de estudiantes teniendo en cuenta estos criterios se realiza antes de acceder a la Universidad; los que consiguen entrar en esta etapa educativa provienen de un contexto socioeconómico y cultural medio-alto y los que provienen de otros estratos menos favorecidos son estudiantes que ya han superado las desigualdades de origen social previas en el sistema educativo. Esta idea es corroborada por el estudiantado que opina que la situación laboral y de estudios de los progenitores influye más en periodos educativos previos a la Universidad.

Aunque el estudiantado proviene de entornos socioeconómicos favorables, más de la mitad de los universitarios de las Facultades de Educación trabaja, ya sea de manera eventual (38%) o estable (17%) y cursa su titulación al ritmo del plan de estudios (89%). La **situación laboral** del estudiante influye en su rendimiento académico, siendo el estudiantado que tiene un tra-

bajo estable el que obtiene una nota media de expediente más alta que aquél que trabaja de forma eventual. En los grupos de discusión se destaca que los universitarios que trabajan de manera estable generalmente son más organizados, responsables, más conscientes y más maduros, lo cual se entiende como prioritario para el rendimiento académico. De estos resultados se desprende que el hecho de trabajar no debe interpretarse como un facilitador o un obstáculo para el rendimiento, sino que sirve para identificar, sobre todo en el caso del trabajo estable, a aquellos estudiantes más responsables, autónomos y maduros, los cuales, debido a éstas características personales, obtienen mejores resultados. Este dato, resulta controvertido, ya que en el EEES se prevé que todos los universitarios estudien a tiempo completo.

TABLA 1. Nota media del expediente según la situación laboral (estudiantes último curso)

Situación laboral	Media de la nota media del expediente	Desviación típica	ANOVA Significación
Trabajo Estable	7,15	0,885	0,035
Trabajo Eventual	6,89	0,944	
Estudio a tiempo completo	6,97	1,088	

En relación a la **disfrute de becas de estudio**, más de la mitad del alumnado (58%) manifiesta haber estado en condición de becario, sea en tramos previos a la universidad o cursando los estudios superiores. El estudiantado que ha estado o está en posesión de una beca de estudios obtiene peor rendimiento académico, es decir, puntuaciones inferiores en el expediente académico, así como en la nota de acceso a los estudios superiores. Este factor contradice la creencia del estudiantado que manifiesta que las becas condicionan positivamente los resultados académicos ya que son un incentivo motivacional importante. La explicación a este factor se puede relacionar con un colectivo de estudiantes que provienen de un contexto menos favorable y ello tenga una cierta incidencia en los resultados académicos. Más allá de estos resultados, el estudiantado indica que la concesión de las becas debería estar más relacionada con criterios académicos que no económicos y se debería ejercer un sistema de control más exhaustivo en los procesos de asignación.

TABLA 2. Nota media del expediente según disfrute de beca (estudiantes último curso)

Disfrute de beca	Media de la nota media del expediente	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Disfrute de beca	6,76	1,095	0,021
Sin disfrute de beca	6,88	0,966	

TABLA 3. Nota de acceso a los estudios según disfrute de becas

Becas	Media de la nota de acceso	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Disfrute de beca (en tramo actual o anterior)	6,76	1,095	0,021
Sin disfrute de beca	6,88	0,966	

En este sentido se observa que los factores personales **dedicación y motivación** resultan claves en el rendimiento. Existe una correlación significativa y positiva entre la dedicación a los estudios y los resultados académicos. Los estudiantes que más se dedican a los estudios son también aquellos que obtienen mejores calificaciones; esto sucede tanto a nivel global como si tenemos en cuenta el primer y el último curso de carrera⁸. Contrariamente, los estudiantes de las universidades que están implementando el Espacio Europeo de Educación Superior expresan una visión más negativa sobre su dedicación, ya que consideran que es excesiva y poco útil, lo cual pone en tela de juicio los esfuerzos que se están invirtiendo al respecto.

Se observan al mismo tiempo, diferencias en el grado de dedicación según la titulación, el curso y la motivación de los estudiantes. En relación a la titulación, los estudiantes de Psicopedagogía son los que tienen una mayor dedicación, seguidos de pedagogía y magisterio —con media de dedicación similar—, y por último los de educación social —con una media de dedicación significativamente inferior—. La dedicación parece aumentar a lo largo de la carrera, puesto que los estudiantes de último curso manifiestan dedicar más tiempo que los de primero.

⁸ Correlaciones significativas a nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 4. Dedicación a los estudios según titulación y curso

Titulación	Media de dedicación	Desviación típica	ANOVA Significación
Pedagogía	3,54	0,879	0,018
Psicopedagogía	3,63	0,953	
Magisterio	3,50	0,938	
Educación Social	3,39	0,850	
Curso	Media de dedicación	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Primero	3,40	0,920	0,000
Último	3,63	0,899	

Como en el caso de la variable dedicación, los datos demuestran que cuanto mayor es la motivación del estudiante, mayores calificaciones obtiene tanto en el global de los estudiantes como para los estudiantes de primer y último curso. Las diferencias más relevantes se detectan entre las titulaciones; los estudiantes más motivados hacia los estudios son los de Magisterio, seguidos de los de Educación Social, y los estudiantes menos motivados son los de Pedagogía y Psicopedagogía —la motivación de los cuales presenta diferencias significativas respecto a la de los estudiantes de Magisterio—. Al contrario del caso de la dedicación, el nivel de motivación no se incrementa a lo largo de los cursos académicos, ni tampoco decrece. En este caso, tal y como se señalaba con anterioridad, también es necesario destacar que a mayor dedicación a los estudios, mayor motivación hacia los mismos.

En referencia al contexto familiar del estudiante, los universitarios cuyos progenitores tienen un nivel inferior de estudios, es decir, no tienen estudios o tienen estudios primarios, muestran una mayor motivación hacia los estudios, probablemente debido a que deseen conseguir un mejor nivel educativo que sus familias de origen. A diferencia de esta variable, el hecho de disfrutar o haber disfrutado de becas de estudio no está relacionado con el grado de motivación, es decir, no actúa como incentivo.

TABLA 5. Motivación hacia los estudios según titulación y curso

Titulación	Media de motivación	Desviación típica	ANOVA Significación
Pedagogía	3,51	1,083	0,000
Psicopedagogía	3,48	1,196	
Magisterio	3,77	0,994	
Educación Social	3,62	0,978	
Curso	Media de motivación	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Primero	3,65	1,069	0,479
Último	3,68	0,999	

3.2 Trayectoria académica

Los factores académicos del estudiante se explican también a partir de su historia académica previa, sus motivaciones y toda una serie de factores asociados a prioridades y expectativas. Uno de los principales aspectos a la hora de explicar en rendimiento académico se asocia al tanto a la posibilidad de que el estudiantado pueda estudiar lo que prefiera y por lo que siente mayor **vocación**. Si tenemos en cuenta las titulaciones de Ciencias de la Educación participantes en la investigación observamos que a mayor vocación e interés por estudiar específicamente los estudios que se cursan se obtiene un mayor rendimiento académico. Así, la titulación de Pedagogía que es donde encontramos un mayor número de estudiantes que no han escogido esos estudios como primera opción es la que obtiene un rendimiento académico más bajo. Mientras que las titulaciones de Magisterio, Educación Social y Psicopedagogía obtienen un mejor rendimiento ya que son más vocacionales y sus estudiantes cursan la titulación que deseaban al acceder a la universidad.

El éxito académico en la universidad, no sólo pasa por estudiar lo que se desea, si no que también hay una serie de factores relacionados con la trayectoria académica previa que lo determinan de forma clave. La **repetición** en tramos anteriores al acceso a la universidad —sea en Primaria, ESO o Bachillerato— guarda una incidencia negativa en el rendimiento. En definitiva, la repetición como elemento corrector del rendimiento no permite reconducir el fracaso, sino al contrario, los estudiantes que llevan una trayectoria aca-

démica con alguna repetición de curso tienen tendencia a rendir menos y obtener unas calificaciones más bajas.

TABLA 6. Nota media del expediente según repetición de cursos en tramos anteriores

Repetición cursos primaria	Media de la nota media del expediente	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Sí	6,54	0,651	0,030
No	6,82	1,049	
Repetición cursos ESO	Media de la nota media del expediente	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Sí	6,32	1,176	0,000
No	6,85	1,024	
Repetición bachillerato	Media de la nota media del expediente	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Sí	6,54	1,020	0,000
No	6,91	1,036	

La **nota de acceso** que se obtiene en las diferentes pruebas y opciones de acceso es un claro indicador del futuro rendimiento académico. En general, cuanto más alta es la nota de acceso, mejor rendimiento en los estudios universitarios, sea cual sea la titulación en que se esté matriculado⁹. Se observa que los estudiantes que provienen de la **vía de acceso** «otra diplomatura o licenciatura ya acabada» son los que obtienen mejores calificaciones en los estudios universitarios. Esto se debe a una mayor madurez (son estudiantes de más edad) y que ya han tenido una experiencia de estudios universitarios previa. El resto de vías de acceso no condicionan un mayor o peor rendimiento, por tanto, el itinerario de estudios anterior no determina de forma significativa los resultados, pero sí lo hacen las calificaciones previas que se hayan obtenido. En este sentido, cabe destacar que si atendemos a la vía de acceso «selectividad» observamos que el estudiantado de centros privados obtiene en la prueba una media relativamente superior a la obtenida por los centros públicos¹⁰. Este factor indica, que el estudiantado proveniente de centros pri-

⁹ Correlaciones significativas a nivel 0,01 (bilateral).

¹⁰ En este caso, sólo se obtienen datos de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

vados en secundaria obtendrá posiblemente un mejor rendimiento en los estudios universitarios. Un condicionante a tener en cuenta a la hora de afrontar la igualdad de oportunidades en la universidad.

A pesar que la trayectoria académica previa incide en los resultados, gran parte del estudiantado considera haber adquirido los el nivel de conocimientos suficientes para tener éxito en los estudios universitarios en la **preparación académica previa** aunque reitera la falta de preparación en ciertas competencias; a saber: exponer de forma oral, realizar presentaciones, buscar y seleccionar información, gestionar el tiempo, etc. Además, indican que lo más importante en el acceso a la universidad son las experiencias educativas y laborales previas relacionadas con la titulación que se desea cursar. En este sentido, sólo el 21% de los estudiantes manifiesta haber realizado alguna **formación previa** o haberse informado de la titulación a través de lecturas, asistencia a actos informativos, conferencias, etc. aunque una mayoría afirma haber tenido experiencias profesionales o de voluntariado ubicadas, en este caso, en el ámbito socio-educativo.

El estudiantado ingresa en la universidad principalmente con motivaciones relacionadas primeramente con un interés por **formarse** – 4,61 en una escala de 0 a 5- y, en segundo lugar, por **motivos profesionales** (3,95). Se observa, en este sentido que el estudiantado que tiene progenitores con un elevado nivel de estudios, es el que tiene más interés por formarse pero al mismo tiempo siente mayor presión familiar. Esto puede ser debido a que el entorno familiar es más exigente y las expectativas en referencia al estudio son más altas. Este hecho se reitera si tenemos en cuenta las becas de estudio; es el estudiantado no becado el que siente mayor presión familiar frente aquel que posee una beca. Este resultado refuta toda hipótesis que pueda contemplar la idea de que un estudiante con beca, por el mero hecho de tener la necesidad de ayudas económicas, sentirá mayor presión familiar por obtener buenos resultados académicos. Por otro lado, en el caso de entornos familiares donde la madre tiene un nivel de estudios bajo o no posee estudios, las motivaciones por vivir la experiencia universitaria son mayores. Hecho que puede ser debido a la inexistencia de antecedentes en lo que se refiere a estudios universitarios, sobre todo entre el colectivo de mujeres (debe tener en cuenta la feminización de los estudios de educación).

TABLA 7. Motivos de acceso a la universidad

Motivo de acceso a la universidad	Estudios del padre	Media de los motivos	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Por presión familiar	Sin estudios o primarios	0,61	1,091	0,000
	Secundarios o superiores	0,79	1,239	
Para formarse	Sin estudios o primarios	4,65	0,701	0,015
	Secundarios o superiores	4,57	0,857	
Motivo de acceso a la universidad	Estudios de la madre	Media de los motivos	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Para «vivir la experiencia»	Sin estudios o primarios	2,37	1,718	0,006
	Secundarios o superiores	2,56	1,665	
Motivo de acceso a la universidad	Beca de estudio	Media de los motivos	Desviación típica	T de STUDENT Significación
Por presión familiar	Disfrute de beca	0,65	1,122	0,012
	Sin disfrute de beca	0,77	1,232	

La mayoría de estudiantes realiza los estudios al **rítmo del plan de estudios** y prevé acabar en los años que propone la titulación. Aún así, resulta significativo el número de estudiantes que manifiestan que acabarán la titulación en más años de los previstos por repetición de algunas asignaturas. El estudiantado que acabará en más años de los previstos por matricularse de menos asignaturas de las que indica el plan de estudios- sea por participar en becas de movilidad, por trabajo u otros motivos- o que piensa abandonar es una clara minoría. Se observa que el estudiantado que más motivado está y más tiempo dedica al estudio es el que se marca como prioridad acabar en los años previstos. La relación con el éxito académico en relación al diseño del plan de estudios es una cuestión de primacía, es decir, el estudiantado que prioriza los estudios suele acabar en el tiempo previsto por el plan (se dedica más y está más motivado) y obtiene mejores calificaciones.

En general, observamos en lo que se refiere a los estudios universitarios la trayectoria académica del estudiantado tiene una influencia clave en el éxito. Otros factores personales y contextuales también explican parte del éxito académico pero, al contrario de lo que sucede en otras etapas, el entorno socioeconómico del estudiantado no resulta tan determinante como su propia predisposición al estudio.

4. CONCLUSIONES

Entre los factores propios de las características y contexto del estudiante, destaca el hecho de que trabajar de manera estable guarda relación con el logro de mejores resultados en los estudios; se matiza, sin embargo, que esto sucede en que el trabajo a tiempo completo se asocia a un perfil de estudiante más maduro, con metas claras y que valora e intenta optimizar su tiempo. Este resultado, contextualizado en las Facultades de Educación de las Universidades españolas analizadas, coincide con las investigaciones de Himmelstein (1992) quien encontró que los estudiantes con una clara orientación de carrera obtenían mejores resultados académicos; no obstante, es contrario con otros estudios más recientes que señalan el mayor éxito de los alumnos inscritos a tiempo completo (OECD: 2008a). En cualquier caso, se apunta la necesidad de flexibilizar el plan de estudios para que aquellos universitarios que deseen trabajar de manera estable puedan hacerlo.

La dedicación a los estudios y la motivación por los mismos son los factores personales del estudiantado que más afectan positivamente al rendimiento, y esto se da mayormente cuando se cursan los estudios que se desean de forma vocacional. Este resultado sugiere replantear los criterios de selección de estudiantes en las facultades y condicionar la entrada (SANTIAGO, TREMBLAY, BASRI, ARNAL, 2008a, 2008b), no tanto por criterios de nota como por interés por la titulación, ya que es este factor el que garantiza un mayor éxito académico. Para ello, se propone utilizar sistemas de selección especializados según ámbito de estudios. Por ejemplo, la nota de selectividad podría calcularse a partir de un vector de notas en el que determinadas materias puntúen más o menos, en función del tipo de estudios escogidos. También sería importante impulsar y promover las iniciativas de información que se ofrecen a los estudiantes que van a acceder a la Universidad; saber en qué

consisten los estudios y sus posibles salidas profesionales puede disminuir posteriormente el abandono ya que gran parte de los estudiantes que abandonan los estudios lo hacen porque la carrera no era lo que esperaban.

Según los análisis realizados, de los factores de contexto del estudiante, las becas de estudio son el factor más relevante que explica el rendimiento. La concesión de becas de estudio se realiza principalmente por motivos económicos al estudiantado que está en una situación socioeconómica desfavorable. En este sentido, dado que este estudiantado obtiene puntuaciones medias inferiores al estudiantado que no está becado, se deberían revisar los criterios para garantizar que éstos aprovechan al máximo las posibilidades de estudio que se le dan.

Respecto a los factores de la trayectoria del estudiante, el factor titulación explica el rendimiento académico en términos estadísticos. Algunos de los factores académicos del estudiante que hacen referencia a las condiciones de acceso a la titulación también resultan significativos con respecto al expediente académico. En este sentido, la vía de acceso se vincula con el rendimiento; así como la edad de acceso, y la nota de acceso y la repetición de cursos en etapas educativas previas a la Universidad. Los resultados en el contexto español están en la línea con otros estudios realizados (NAYLOR y SMITH, 2004; JACOBS y VAN DER PLOEG, 2006).

Más allá de estos hallazgos, McKenzie y Gow (2004: 119-120) encuentran que el rendimiento universitario en el primer semestre académico del estudiante, es si cabe un más poderoso predictor del subsiguiente rendimiento universitario, de lo cual se desprende la necesidad de explorar que condiciones se prestan durante la trayectoria del estudiante en sus inicios de la universidad que van a determinar su éxito o fracaso futuro. Se detecta sin embargo la aclamada necesidad de implementar estrategias de recopilación exhaustiva de los expedientes académicos de los estudiantes para permitir a los investigadores examinar completamente los factores que afectan el éxito y el fracaso universitario (OECD, 2008b).

Otro factor de interés para explicar el rendimiento universitario, es la preparación académica previa del estudiante, la cual influye muy directamente en sus resultados; se confirma la hipótesis de Johnson (1996), de que la valoración de los buenos hábitos de estudio adquiridos en secundaria, incide en el buen rendimiento. Por este motivo, se propone vincular las estrategias de

enseñanza-aprendizaje de Bachillerato con las competencias universitarias básicas. Es necesario que las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el Bachillerato respondan a la adquisición de competencias necesarias en los estudios universitarios. Los estudiantes manifiestan que llegan con los conocimientos necesarios pero con carencias en competencias como la exposición oral, la elaboración de presentaciones, la búsqueda y selección de información. Así, trabajar competencias transversales tiene una relación estrecha con el éxito en la Universidad y se deberían trabajar de manera explícita.

Para acabar, para seguir avanzando en los resultados de esta investigación realizada en el escenario de las titulaciones de ciencias de la educación, se insiste en la necesidad de realizar un diagnóstico y un estudio en profundidad de las causas que generan las actuales tasas de abandono o de retraso en la finalización de los estudios en otras titulaciones del sistema Universitario español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREEN, R. y LINDSAY, R. (2002): *Research in Higher Education*, 43(6), pp. 693-725.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008): *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*.
- COMUNICADO DE LONDRES (2007): *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. 18 Mayo 2007.
- CROSIER, D., PURSER, L., y SMIDT, H. (2007): *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area (EUA)*.
- EBERSOLD, S. (2008): L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*. Vol 1., pp. 241-262 (Paris, OCDE).
- EUA (2008): *EUA Bologna Handbook (EUA/RAABE)*.
- EUROSTUDENT PROJECT (2008): *Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of Indicators*. Final Eurostudent Report. 2008.
- EURYDICE (2007): *Focus on the structure of higher education in Europe 2006/07 National trends in the Bologna process*. (Brussels, Eurydice).
- HIMELSTEIN, H.C. (1992): Early identification of high-risk students: Using non-cognitive indicators. *Journal of Collenge Student Development*, 33, pp. 89-90.
- JACOBS, B. y VAN DER PLOEG, F. (2006): Guide to Reform of Higher Education: A European Perspective. *Economic Policy*, 47(21), pp. 535-592.

MONOGRÁFICO *El Espacio Europeo de la Educación Superior: 10º aniversario...*

- JOHNSON, G. (1996): Faculty differences in university attrition: A comparison of arts, education and science students who withdraw from undergraduate programs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 18(1), pp. 75-91.
- KENNEDY, D., HYLAND, A., RYAN, N. (2008): Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. *EUA Bologna Handbook* (EUA/RAABE).
- MARMOLEJO, F., MANLEY-CASIMIR, S., VINCENT-LANCRIN, S. (2008): Immigration et accès à l'enseignement supérieur: intégration ou marginalisation? *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*. Vol 1., pp. 263-289 (Paris, OCDE).
- MCKENZIE, K. y GOW, K. (2004): Exploring the first year academic achievement of school leavers and mature-age students through structural equation modelling. *Learning and Individual Differences*, 14, pp. 107-123.
- NAYLOR, R. y SMITH, J. (2004): Determinants of educational success in higher education, en G. Johnes y J. Johnes (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*, (United Kingdom, Edward Elgar, Cheltenham).
- OCDE (2007a): *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage* (Paris, OCDE).
- OCDE (2007b): *En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable* (Paris, OCDE).
- OCDE (2008a): *Four future scenarios for higher education*. Documento policopiado (Paris, OCDE).
- OCDE (2008b): *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*. Vol. 1 (Paris, OCDE).
- OECD (2008a): *Education at a glance. OECD Indicators* (Paris, OCDE).
- OECD (2008b): *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance. Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur: Rapport de synthèse* (Paris, OCDE).
- REICHERT, S. y TAUCH, C. (2005): *Tendencias IV. Universidades europeas. Puesta en práctica de Bolonia* (EUA).
- SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E., ARNAL, E. (2008a): *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. 1 (Paris, OCDE).
- SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E., ARNAL, E. (2008b): *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. 2 (Paris, OCDE).
- TEICHLER, U. y BÜRGER, S. (2008) : Évolution des effectifs d'étudiants et du taux d'obtention de diplômes dans la zone de l'OCDE: quels enseignements pouvons nous tirer des statistiques internationales? *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*. Vol 1., pp. 161- 185 (Paris, OCDE).
- TINTO, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Review of Educational Research*, 45(1), pp. 89-125.
- TINTO, V. (1988): «Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving», *The Journal of Higher Education*, 59(4), pp. 438-455.

Los factores... Esther Belvis Pons, M.^a Victoria Moreno Andrés y Ferrán Ferrer Julià

VAN DEN BERG, M.N. y HOFMAN, W.H.A. (2005): Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factor on study progress. *Higher education*, 50, pp. 413-446.

VINCENT-LANCRIN, S. (2008a) : Quel est l'impact de la démographie sur les systèmes d'enseignement supérieur? Une approche prospective pour les pays de l'OCDE. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*. Vol 1, pp. 41-105 (Paris, OCDE).

VINCENT-LANCRIN, S. (2008b): «L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur: une tendance qui a de l'avenir» *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*. Vol 1, pp. 291-326 (Paris, OCDE).

PROFESIOGRAFÍA:

Esther Belvis Pons

Es Profesora e Investigadora en el Departamento Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su principal labor investigadora se centra en el ámbito de la educación comparada y la pedagogía social. Pertenece al Grupo Interdisciplinario de Políticas Educativas (GIPE), así como al Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF).

Datos de contacto: Esther Belvis Pons, Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Edificio G6, Campus UAB, 08193 – Bellaterra (Cerdanyola) (BARCELONA) España +34 93 581 31 88 e-mail: esther.belvis@uab.cat

M.^a Victoria Moreno Andrés

Es Profesora e Investigadora en Formación del Departamento Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus investigaciones se centran en las políticas de educación superior y de formación. Está especializada en el ámbito de la evaluación de la efectividad de la formación continua. Pertenece al Grupo Interdisciplinario de Políticas Educativas (GIPE), así como al Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF).

Datos de contacto: M.^a Victoria Moreno Andrés, Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Edificio G6, Campus UAB, 08193 – Bellaterra (Cerdanyola) (BARCELONA) España +34 93 581 31 90 e-mail: mariavictoria.moreno@uab.es

Ferran Ferrer

Es catedrático de educación comparada en el Departamento Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus investigaciones se centran en las políticas educativas nacionales e internacionales con especial énfasis en el tema de la equidad educativa. Pertenece al Grupo Interdisciplinario de Políticas Educativas (GIPE) y es director del Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF).

Datos de contacto: Ferran Ferrer, Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Edificio G6, Campus UAB, 08193 – Bellaterra (Cerdanyola) (BARCELONA) España +34 93 581 1581 e-mail: Ferran.Ferrer@uab.cat

Fecha de recepción: 7 de julio de 2009

Fecha de aceptación: 18 de julio de 2009