

¿Son diferentes los motivos de abandono en la educación superior para estudiantes españoles y daneses?

Are the reasons for dropping out in higher education different for Spanish and danish students?

Constanza López Menéndez

Facultad de Psicología
Universidad de Oviedo
Plaza Feijoo s/n, 33003, Oviedo – Asturias
uo239088@uniovi.es

Resumen

En los últimos tiempos la alta tasa de abandono se ha convertido en uno de los mayores problemas en el ámbito de la educación superior europea, donde tanto los países mediterráneos como los países nórdicos han tenido problemas para poner en práctica políticas nacionales que permitiesen poner freno a este fenómeno. En este contexto, el objetivo de la presente investigación es analizar los motivos que influyen en la decisión de abandonar de los estudiantes universitarios de la ciudad de Aarhus (Dinamarca), así como saber si estos motivos son diferentes a los de un país mediterráneo, como es el caso de España. Para ello se ha implementado un cuestionario a una muestra de 435 estudiantes daneses en periodo de transición a la universidad. Los resultados presentan como factores relevantes que favorecen la permanencia dentro de la titulación: la satisfacción con la titulación elegida, las expectativas de auto-eficacia y la oportunidad de participar en jornadas de acogida universitarias. En consecuencia, tanto Dinamarca como España y otros países mediterráneos parecen destinados a aunar esfuerzos que permitan desarrollar planes para reducir las cifras de abandono, situándolas por debajo del 10% que marcan las estrategias europeas para el año 2020.

Palabras clave: Educación Superior, Abandono, Permanencia.

Abstract

Recently, higher education dropout rate has become one of the most remarkable problems of European higher education. In this context both, Mediterranean countries and Nordic countries, have had problems developing national policies that would alleviate this phenomenon. Thus, the present work aims to analyze the reasons influencing university students' persistence decisions in the city of Aarhus (Denmark). In addition, we intend to inquire into these reasons in order to compare them with those of a Mediterranean country, such a Spain. To fulfill this purpose, we applied an ad-hoc design questionnaire to a sample of 435 Danish students during their university transition year. Results highlight several relevant factors that favor the student persistence: satisfaction with the chosen program, self-efficacy expectations, and participation in the university reception days. These research findings emphasize the need for developing joint effort in order to reduce the dropout figures until reaching the target of 10% stated in the Europe 2020 Strategy.

Key words: Higher Education, Dropout, Persistence.

1. Introducción

Desde hace décadas, el interés europeo por el estudio del abandono en la educación superior sigue estando vigente, considerándose que la mejora en la retención de los estudiantes es fundamental para favorecer la rentabilidad de los sistemas educativos. Si bien es cierto que es a partir de los años 70 cuando se desarrolla un importante corpus teórico alrededor del concepto de abandono, ha sido en investigaciones posteriores cuando se ha incidido en su naturaleza multicausal. De este modo, el abandono pasa a entenderse como un

fenómeno en el que influyen diversas variables, como las interacciones entre las circunstancias personales de cada sujeto, el tiempo de dedicación y el funcionamiento institucional enmarcado en un contexto político específico (Domingo, 2014).

Hoy en día, las alarmantes tasas de abandono lo están convirtiendo en uno de los problemas con más peso en el ámbito de la educación superior en toda Europa. No obstante, debido a la pluralidad de países de referencia, es necesario ahondar en las diferencias entre los países mediterráneos y los países nórdicos debido a sus características idiosincráticas. Así, mientras que los países mediterráneos se definen por su carácter conservador, los países nórdicos se caracterizan por centrarse en aspectos como la inclusión social, la redistribución y la universalidad sin vinculación a cotizaciones (García-Domingo y Sotomayor, 2016).

En cuanto a las medidas y estrategias educativas, no se puede obviar que en los países europeos en su conjunto, es poco habitual encontrar objetivos específicos encaminados a disminuir las cifras de abandono, si bien sí es frecuente encontrar un objetivo general que promueva reforzar la permanencia y la titulación en los estudios, así como reducir la tasa de deserción. De hecho, alrededor de la mitad de dichos países afirman hacer uso de datos de abandono y permanencia en sus procesos de garantía de calidad, a pesar de que la realidad es que hay pocos indicios de que se lleve a cabo un seguimiento efectivo para comprender y abordar las causas que subyacen al abandono (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014).

Por otro lado, explorar las características que definen los sistemas educativos de dichos países, facilita indagar a su vez en los rasgos que definen a sus estudiantes, lo que permitirá entender cuáles son los factores que influyen en la decisión de abandonar la titulación. En concreto, se debe de prestar especial atención a las medidas y las estrategias educativas, así como a las políticas y sistemas de seguimiento que determinan la estructura social de los estudiantes (Vossensteyn *et al.*, 2015). A este respecto, se debe resaltar la influencia derivada de la política económica que define a los países nórdicos frente a los mediterráneos. Mientras que en los países nórdicos predomina un enfoque centrado en la disminución del pago de tasas y una alta tasa de beneficio asociado a la concesión de ayudas, en los países mediterráneos prima la situación contraria (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016). Es decir, mientras el sistema de becas universales es característico de los países nórdicos, en los países mediterráneos se da un sistema de becas basado en la necesidad y el mérito.

En consonancia con lo anterior, y con motivo de la repercusión de las altas cifras de abandono en toda Europa, este se ha convertido en uno de los elementos centrales en la estrategia europea de crecimiento inteligente y sostenible para el año 2020, que busca disminuir el porcentaje de abandono por debajo del 10%, dado que preocupa la existencia de una correlación entre el abandono y otros fenómenos de gran relevancia como la exclusión social, el desempleo, la mala salud y la pobreza (Eurostat, 2016).

En este contexto, y dado el interés que despierta el sistema educativo nórdico, debido a las excelentes valoraciones de sus resultados académicos, cobra especial relevancia analizar la tasa de abandono. Así, Dinamarca es uno de los países donde el abandono ha permanecido estable, en torno al 16%, durante la última década, considerándose como un hecho positivo debido al aumento del número de estudiantes que accede a la educación superior y que se cifra en un 55% (Ministry of Education and Research, 2018). No obstante, se puede comprobar en la Tabla 1 que la tasa de abandono varía en las universidades danesas más representativas.

Como puede comprobarse, la tasa de abandono que hay en las diferentes universidades danesas se fija en cifras próximas al 20% e incluso superiores en la Universidad Syddansk (20.6%). Estas tasas no difieren en exceso de las encontradas en España, donde la cifra de abandono durante el primer año de carrera se sitúa en torno al 22% para el curso 2015-2016 (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2017).

El Ministerio de Educación e Investigación danés pone de relieve, además, que el abandono universitario se debe principalmente al cambio de estudio, y señala que, durante el primer año de carrera, la tasa de abandono se sitúa en un 17.6% para el curso 2015-2016 (Ministry of Education and Research, 2018). Por

ello, no es extraño que numerosos investigadores daneses se centren en desarrollar medidas protectoras y programas de prevención para paliar dicho fenómeno de forma temprana (Bernardo *et al.*, 2017; Larsen, Sommersel, y Larsen, 2013; Troelsen y Laursen, 2014).

Universidades	Tasa de abandono (%)
Copenhagen Business School	11.3
Handelshøjskolen	
Danmarks Tekniske	15.3
Universitet	
IT-Universitetet i København	13.2
Københavns Universitet	15.7
Roskilde Universitet	16.3
Syddansk Universitet	20.6
Aalborg Universitet	18.8
Aarhus Universitet	19.9

Fuente: Ministry of Education and Research, 2018.

Tabla 1: Tasa de abandono universitario por universidades más representativas

Numerosas investigaciones (García *et al.*, 2016; Almeida *et al.*, 2016), han demostrado que la prevalencia del abandono es más alta en el año de transición a la universidad que en el resto de cursos universitarios. Por lo tanto, es necesario definir con precisión la etapa de transición del estudiante, así como el propio concepto de abandono.

El periodo de transición abarca desde el inicio del último año de educación secundaria hasta la finalización del primer año de universidad y se entiende como un periodo crítico en la vida del estudiante, de influencia multifactorial y que puede generar situaciones de malestar e inseguridad en la persona (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017). Así, no es extraño que la mayor parte de las deserciones se sitúen en el primer año de carrera, momento en que los estudiantes finalizan el proceso de transición entre la secundaria y la universidad.

En cuanto a la definición de abandono, una de las más ampliamente aceptadas es la de Cabrera *et al.* (2006) que lo definen como la situación en la que el estudiante, habiendo iniciado una determinada titulación, la abandona antes de finalizar, no matriculándose en la misma por dos cursos consecutivos y pudiendo decidir el cambio a otra titulación o el abandono definitivo de la universidad elegida. No obstante, también es necesario destacar el componente social y cultural en la decisión de abandonar del estudiante, reflejado en la Teoría Interaccionista de Tinto (1975), que evidencia la relevancia de las características personales de los estudiantes -logros académicos y expectativas- (Arriaga, 2015), así como las organizativas -nivel profesional de la institución y calidad- (Martelo *et al.*, 2018).

Las altas tasas de abandono en la educación superior han influido en la planificación de políticas a nivel europeo a través de ciertos indicadores de calidad centrados en gran medida en la dimensión social y han facilitado compromisos entre los países para la definición de objetivos medibles y el desarrollo de estrategias a través del Plan Bolonia, la agenda de modernización y la Estrategia de Europa 2020 (Eurostat, 2016). En España, por ejemplo, la tasa de abandono se utiliza como indicador de calidad a partir del Real Decreto 1947/1995, impulsando el Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (Bernardo *et al.*, 2014). En cambio, las instituciones de educación superior en Dinamarca ubican el estándar de calidad relacionándolo con la empleabilidad de los titulados (Johansen *et al.*, 2015). Ambos países coinciden, sin embargo, en la obligación de enviar regularmente datos sobre la empleabilidad de los titulados a las instituciones inspectoras (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014).

Ahora bien, las políticas nacionales dirigidas a incrementar la permanencia de los estudiantes daneses son diferentes a las españolas. Mientras en Dinamarca hacen hincapié en “estudiar más rápido”, es decir, que los estudiantes no opten por tomarse un año sabático cuando acaben sus estudios secundarios, sino que una vez finalizados comiencen seguidamente sus estudios universitarios con el objetivo de terminar antes, en España se presta más atención al ámbito contextual de pertenencia, por ejemplo, tomando medidas para la igualdad de oportunidades en función del género o de que se trate de alumnos con discapacidad. Además, se pueden observar otras diferencias en las políticas institucionales para mejorar las cifras de permanencia. Por ejemplo, en Dinamarca se caracterizan por adoptar medidas relacionadas con la organización de los estudios: los estudiantes deben matricularse en exámenes equivalentes y cursos formativos de 60 ECTS, se ha suprimido la posibilidad de eliminar la matrícula para el primer examen y se ha mejorado la transferencia de créditos a otra titulación o institución (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014). En cambio, España se centra en medidas relacionadas con potenciar el rendimiento académico y los factores asociados al mismo, poniendo de relieve el peso de los diferentes perfiles motivacionales que tienen los alumnos universitarios (Valle *et al.*, 2015).

En definitiva, tanto España como Dinamarca, a pesar de tener culturas diferentes y una marcada diferencia respecto a la coyuntura socioeconómica que contrapone a ambos países, siguen manifestando la misma preocupación en torno al auge del abandono en la educación superior. De hecho, hoy en día se siguen investigando las razones que influyen en el estudiante para abandonar la titulación elegida, entendiendo dicho proceso como dinámico, progresivo y de carácter multifactorial (Stinebrickner y Stinebrickner, 2014).

En este contexto, la presente investigación se centra en analizar cuáles son los motivos que influyen en la decisión de abandonar de los estudiantes universitarios, evaluando si estos motivos son diferentes dependiendo de si el estudiante es originario de un país nórdico o de un país mediterráneo. La consecuencia lógica de este objetivo nos lleva a plantear, asimismo, la siguiente cuestión: ¿son nuestras políticas educativas efectivas para afrontar el fenómeno del abandono o quizás las políticas danesas son mejores en este sentido?

2. Método

2.1. Participantes

La población del estudio está compuesta por los estudiantes universitarios daneses del Colegio Universitario de Comunicación y Periodismo, del Colegio Universitario Via y de la Universidad de Aarhus en el curso 2016/17.

La muestra total asciende a 435 participantes: el 92.1 % son estudiantes de la Universidad de Aarhus (el 23.4% pertenecían a la Facultad de Negocios, el 23.2% a la Facultad de Ciencia y Tecnología, el 22.5% a la Facultad de Medicina y el 23% a la Facultad de Arte), el 5.1% son estudiantes del Colegio Universitario Via y el 2.8% son estudiantes del Colegio Universitario de Comunicación y Periodismo. Si atendemos a las características sociodemográficas principales, el alumnado refiere una edad media de 23.69 años (Mdn=23), siendo el 48.3% hombres y el 51.7% mujeres.

2.2. Instrumento

Se ha implementado un cuestionario diseñado *ad hoc*, compuesto por variables relacionadas con la intención de abandono universitario y centradas en el periodo de transición a la universidad. El cuestionario es una adaptación al danés del implementado por Bernardo *et al.* (2018), que consta de 57 ítems clasificados en 8 bloques con distinta tipología de respuesta.

El cuerpo del cuestionario está formado por 42 ítems con opción de respuesta en una escala Likert de 5 alternativas, que oscilan entre el valor 1) totalmente en desacuerdo, y el 5) totalmente de acuerdo.

El primer bloque consta de 14 ítems relativos a la información sociodemográfica, existiendo 10 ítems de opción cerrada (sexo, nota de la educación secundaria, si se trata de la primera carrera cursada o no, si trabaja o no, si es la primera vez que se examina de las materias cursadas o no, si practica alguna actividad fuera del horario académico, cuáles son sus estudios actuales, educación cursada anteriormente, estudios de la madre y estudios del padre) y 4 ítems de opción abierta (edad, actividad, número de horas durante las que practica otra actividad en su caso y número de horas que trabaja).

El segundo bloque, relativo a los ítems objeto de investigación, incluye un primer factor que contiene 14 ítems dirigidos a recabar los motivos por los que el alumno ha elegido la titulación que actualmente cursa (por ejemplo, “estudio esta carrera por vocación”); el segundo factor se centra en 4 ítems dirigidos a indagar sobre la percepción del alumno acerca de los conocimientos adquiridos hasta el momento para afrontar la etapa universitaria (por ejemplo, “pienso que mis técnicas de estudio empleadas hasta ahora son adecuadas”); el tercer factor consta de 2 ítems que profundizan en la situación económica del estudiante (por ejemplo, “si no tuviese la beca no me podría costear los estudios”); el cuarto factor contiene 11 ítems que aluden al momento actual académico del alumno, el tiempo que dedica a los estudios y su satisfacción con la titulación que cursa (por ejemplo, “llevo mis asignaturas al día”); el quinto factor está integrado por 5 ítems enfocados en el interés de los alumnos acerca de la titulación elegida (por ejemplo, “intento sacar la mejor calificación posible”); el sexto factor comprende 3 ítems que evalúan el nivel de integración del alumno con sus compañeros, la institución y los profesores (por ejemplo, “tengo una buena relación con mis compañeros y compañeras”); el séptimo factor consta de 3 ítems que tratan de analizar el grado de conocimiento que posee el alumno sobre la institución a la que pertenece y su satisfacción con la misma (por ejemplo, “recomendaría esta institución para llevar a cabo los estudios”). Y por último, se incluye una pregunta dicotómica acerca de la intención de abandono.

2.3. Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo en la investigación partió de una solicitud de visita a cada centro, donde se explicaba el objetivo de la investigación y se les requería la posterior participación en la misma. A continuación, se asistió de forma presencial al aula donde se procedió a la implementación del cuestionario en formato impreso, considerando las siguientes fases: presentación del estudio, explicación de su objetivo, solicitud de colaboración voluntaria garantizando el anonimato y cumplimentación del cuestionario por parte de los alumnos interesados.

2.4. Análisis de datos

Se han realizado análisis descriptivos, relacionales y de clasificación, habiéndose utilizado para ello el paquete estadístico IBM SPSS Statistics v.22.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en el presente estudio ponen de relieve las diferencias que existen entre las facultades pertenecientes a la Universidad de Aarhus y los Colegios Universitarios (ver Figura 1), pudiéndose observar que hay mayor intención de abandono en la Facultad de Arte (27.78%) y la Facultad de Ciencia y Tecnología (30.56%), que en la Facultad de Medicina (23.06%) y la Facultad de Negocios (24.06%). Respecto a los colegios universitarios, se puede constatar que un 7.77% de los estudiantes no muestra intención de abandono frente a un 8.3% de alumnos que sí han considerado abandonar.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1: Distribución del planteamiento de abandono

En cuanto al análisis de relación y clasificación, se ha comprobado en la literatura sobre abandono la utilidad que tiene la técnica conocida como árbol de clasificación (Ortiz *et al.*, 2017; Miranda y Guzmán, 2017), por lo que se ha empleado utilizando el modelo CHAID Exhaustivo (véase la Figura 2), que refleja en cada nodo el número de casos, la frecuencia y el porcentaje correspondiente para cada categoría de la variable dependiente, que en este caso es el ítem 43 (“¿has pensado alguna vez en abandonar la titulación?”). Así, puede apreciarse cómo el 91.7% de los estudiantes no tienen pensado abandonar la titulación, frente a un 8.3% que sí se lo ha planteado.

En este sentido, la matriz de confusión (véase Tabla 2) pronostica una clasificación correcta global del 94.7% (porcentaje de acierto para los que no han pensado abandonar del 98% y porcentaje para los que sí han pensado abandonar del 58.3%), con un riesgo del 0.053 y una $DT=0.011$. Es decir, el valor de pronóstico “no” ($VP_{no}=391/406$; 96.31%) y el valor de pronóstico “sí” ($VP_{si}=21/29$; 72.41%), lo que sugiere en el presente estudio un mejor pronóstico para aquellos alumnos que no se han planteado abandonar.

Observado	Pronosticado		Porcentaje correcto
	no	si	
No	391	8	98.0%
Si	15	21	58.3%
Porcentaje global	93.3%	6.7%	94.7%

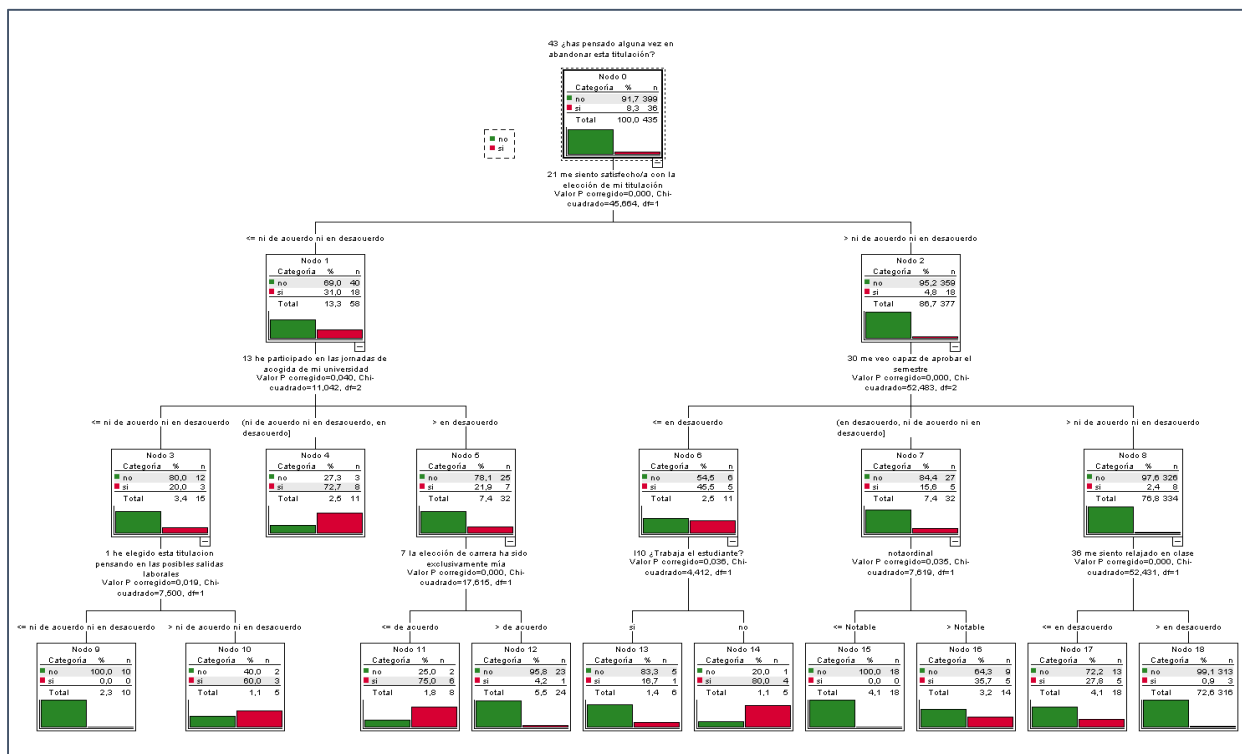
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Matriz de confusión

Las diferencias entre el nodo 1 y el nodo 2 muestran la importancia de la variable relativa a la satisfacción con la elección de la titulación ($\chi^2=45.664$, $p<.001$). De este modo, si dicha variable se valora negativamente (≤ 3), el alumnado piensa más en abandonar la titulación (31%), que si la valora positivamente, en cuyo caso opta por no plantearse el abandono (95.2%).

El nodo 1 crea a su vez tres nodos filiales respecto al ítem 13 (“he participado en las jornadas de acogida de mi universidad”), que se configura como una variable de importancia de segundo nivel ($\chi^2=11.042$, $p=.040$) en el caso de que los alumnos no estén satisfechos con la elección de la titulación. Así, se da un efecto paradójico de forma que los alumnos que participan en las jornadas de acogida de la universidad, son los que tienen menor probabilidad de abandonar (78.1%), junto con aquellos que tienen valores más negativos en cuanto a su participación (80%). De hecho, el que sean los valores intermedios (2 y 3), los que facilitan que el alumno piense en el abandono (72.7%), parece sugerir que el tener cierta base, pero errática, del funcionamiento de la universidad, puede funcionar como factor que agrave la intención de abandono. Finalmente, la elección de la titulación pensando en las salidas laborales incrementa los pensamientos de abandono en aquellos alumnos poco satisfechos con la elección de la titulación y nula participación en jornadas de acogida ($\chi^2=7.500$, $p=.019$) del mismo modo que lo hace el hecho de que la elección no haya sido una decisión exclusiva del alumno ($\chi^2=17.615$, $p<.001$), si se da en un contexto de insatisfacción con la elección, a pesar de valorar positivamente su participación en las jornadas de acogida.

La variable de segundo nivel en el caso de aquellos alumnos que han valorado positivamente la satisfacción con la elección de la titulación, se refiere a la expectativa para aprobar el semestre ($\chi^2=52.483$, $p<.001$), de forma que, si esta percepción es satisfactoria, el alumno tenderá a permanecer (97.6%), planteándose el abandono en mayor medida si esta expectativa es muy negativa (45.5%). Finalmente, diferentes variables matizan la predicción de abandono o no si la satisfacción con la titulación es positiva. Así, si la expectativa de aprobar el semestre es muy baja el hecho de que el alumno trabaje puede funcionar como elemento protector frente al abandono ($\chi^2=4.412$, $p=.036$); del mismo modo que lo hace la percepción de relajación si la expectativa de aprobar el semestre está en valores altos ($\chi^2=52.431$, $p<.001$).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2: Árbol de decisión

4. Discussió

En los últimos años, se está observando un incremento en las cifras de abandono universitario tanto en los países mediterráneos como en los países nórdicos. A pesar del desarrollo de medidas y estrategias educativas dirigidas a paliar dicho fenómeno, lo cierto es que actualmente se está perfilando como uno de los problemas más influyentes en la educación superior de toda Europa, debido mayoritariamente al desaprovechamiento de recursos, tanto personales por parte del alumno como públicos.

En consonancia con los estudios revisados, se encuentran diferencias entre las variables de tipo estructural (“me siento satisfecho con la elección de mi titulación”), sociológico (“he participado en las jornadas de acogida de mi universidad”) y psicológico (“me veo capaz de aprobar el semestre”) que afectan al abandono. En este sentido, y teniendo en cuenta que los países nórdicos obtienen mejores resultados educativos que los países mediterráneos, en el presente estudio se analizaron cuáles son los motivos que llevan a abandonar a los estudiantes de un país nórdico respecto a los de un país mediterráneo y se indagó en la eficacia de las políticas educativas españolas frente a las danesas, caracterizadas por buscar un equilibrio entre las prácticas institucionalizadas, los valores tradicionales de la sociedad y la proliferación de nuevas políticas neoliberales (Blossing *et al.*, 2014).

Ahora bien, la pregunta que se plantea este estudio radica en conocer qué variables influyen en la decisión de permanencia del estudiante danés frente al español y, en este sentido, podemos considerar las variables estructurales, es decir, la forma en que se organizan los programas de estudio (The Danish Evaluation Institute, 2017); las variables sociológicas, que agrupan los determinantes sociales como la importancia de la percepción tanto del estudiante como de la institución en el proceso de inmersión con las jornadas de acogida (Jeffreys, 2014); o las variables psicológicas, que subrayan la importancia de la noción de autoeficacia por parte del estudiante a la hora de enfrentar el curso (Ministry of Higher Education and Science, 2018). Así pues, la mayoría de los estudios revisados refieren la existencia de variables con un alto poder predictivo contextual frente a otras que carecen de él, como puede ser el caso de la variable económica, que es irrelevante en este estudio pues no afecta a los alumnos de los países nórdicos, pero que sí es importante para los estudiantes de países mediterráneos.

En nuestro caso, la variable estructural que tiene mayor potencial para discriminar la permanencia o abandono en el programa elegido, es el grado de satisfacción con la titulación iniciada. En esta línea, investigaciones recientes (Holmegaard *et al.*, 2014; Troelsen y Laursen, 2014) subrayan la importancia que otorgan los daneses a la cohesión entre la parte académica y la parte práctica, ya que éstos entienden la elección del programa como una tarea personal y continua donde sus expectativas convergen. En consecuencia, no resulta extraño que el abandono en Dinamarca se deba principalmente al cambio de estudio, ya que si el estudiante no está satisfecho con el programa elegido, cambiará a otro distinto hasta que encuentre uno donde sus expectativas se ajusten a lo que desea (The Danish Evaluation Institute, 2017).

En segundo lugar, dentro de la dimensión sociológica, los estudiantes daneses de nuevo ingreso consideran que la participación en las jornadas de acogida influyen en gran medida sobre su decisión de permanecer en la titulación. Numerosos autores (Jeffreys, 2014; Bernardo *et al.*, 2015) ya subrayaban la importancia de una adecuada orientación tanto presente como pasada, con el objetivo de ayudar a entender los nuevos códigos que la titulación plantea, así como la influencia positiva que tiene para el estudiante una adecuada percepción de acogida externa que englobe tanto aspectos institucionales como de sentimiento de pertenencia a la nueva comunidad. De hecho, un estudio actual (The Danish Evaluation Institute, 2017) ha verificado el beneficioso impacto en la reducción de la tasa de abandono que tienen las jornadas de inmersión en los programas daneses, siendo lo ideal una temporalización de diez días, donde los estudiantes realizan numerosas actividades con el objetivo de crear vínculos entre alumnos y profesores. Este hecho se contrapone a la realidad española, donde las jornadas de acogida suelen tener un día de duración y con una implicación muy baja del estudiante. En esta misma línea, Larsen (2000) ya señalaba a principios de siglo la importancia de las actividades que se desarrollaban en las jornadas de inmersión en

la titulación, debido a los vínculos emocionales que se formaban entre los estudiantes durante los primeros días de contacto con la nueva institución.

En tercer lugar, la variable psicológica más relevante para fomentar la permanencia del estudiante danés es la expectativa de autoeficacia, o lo que es lo mismo, si el estudiante se ve capaz de aprobar o no el semestre del nuevo curso académico. Esto concuerda con investigaciones previas, que subrayan la importancia de esta variable en los países de la Unión Europea, considerándose como una variable determinante en la predicción del abandono en la educación superior (García *et al.*, 2017; Esteban *et al.*, 2017). Es decir, aquellos estudiantes cuyas expectativas concuerden con la realidad del resultado obtenido tenderán a permanecer en la titulación. Así, el empleo de técnicas de estudio eficaces unido a la asistencia a clase con regularidad y las estrategias de aprendizaje adquiridas hasta entonces, resultan imprescindibles a la hora de obtener un rendimiento académico óptimo (Lukkarinen *et al.*, 2016; Esteban *et al.*, 2016). En España también destaca la importancia de esta variable psicológica, como se muestra en los trabajos de Roso-Bas *et al.* (2016), quienes subrayan la correlación positiva entre la autoestima y la resiliencia del estudiante en su decisión de permanecer en la titulación.

Como avanzábamos, en este estudio la dimensión económica no se ha definido como un factor predictor relacionado con la decisión de abandonar la titulación para el estudiante danés. No obstante, sí es cierto que el sistema de becas que contrapone a países mediterráneos (basados en el mérito y la necesidad), respecto a los países nórdicos (basado en un sistema de becas universal), es un factor de peso a la hora de tomar la decisión de abandonar en países mediterráneos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). De hecho, son numerosos los estudios (Aguilera y Jiménez, 2012; Rué, 2014; García y Adrogué, 2015) que dan cuenta de las dificultades que entraña para los estudiantes de países mediterráneos el hecho de tener que combinar un trabajo con el que poder costearse los estudios universitarios y que es la base que lo justifica. No obstante, es cierto que España cuenta con la existencia de ayudas y exenciones del pago de las tasas académicas cuando se basan en criterios de necesidad, familias numerosas y personas con discapacidad, lo que supone una ayuda en la economía del estudiante que quiere iniciar estudios universitarios.

En síntesis, podemos decir que los estudiantes daneses perciben como variables más relevantes en su decisión de permanecer o abandonar la titulación, aquellas de tipo social o institucional, que a su vez influyen en el rendimiento académico debido a su vinculación con el proceso de integración del alumno de nuevo ingreso a la educación superior. Debido a ello, el estudiante que tiene más posibilidades de permanecer en la titulación elegida, aunque dicha decisión no sea motivada por vocación, es aquel que tiene un marcado sentido de pertenencia a la institución, crea buenos vínculos sociales y observa que la parte teórica y práctica de la titulación están coordinadas. En contraposición a esta situación, para los alumnos españoles primarían: el aspecto vocacional, que explicaría en mayor proporción el éxito en la titulación (Areces *et al.*, 2016), y las variables vinculadas con la utilidad de los contenidos del programa.

Los resultados del presente trabajo nos indican que sería conveniente ampliar la muestra, y así, conseguir una mayor profundización en el conocimiento del fenómeno del abandono, con el fin de proponer líneas de intervención educativas más eficaces y encaminadas a cumplir el objetivo de arrojar luz sobre éste fenómeno.

Agradecimientos

Agradezco a mis directores Ana B. Bernardo y Francisco J. Herrero su dedicación, aportaciones, consejos y enseñanza constante.

Referencias

- Aguilera, M.N. y Jiménez, V.E. (2012) Factores de deserción universitaria en el primer curso de las carreras de Trabajo Social y Lengua Inglesa en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica de Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 197-205.
- Almeida, L.S., Araújo, A.M., y Martins, C. (2016) Transição e adaptação dos alunos do 1º Ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. En: L.S. Almeida, y R.V. de Castro (Orgs.) *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes de 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2017) Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de la laguna (España). *Paradigma*, 38(1), pp. 48-71.
- Areces, D., Rodríguez-Muñiz, L.J., Suárez-Álvarez, J., Roca-Pascual, Y., y Cueli, M. (2016) Information sources used by high school students in the college degree choice. *Psicothema*, 28(3), pp. 253-259.
- Arriaga, M. (2015) El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 31(4), pp. 63-75.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez-Muñiz, L.J., Núñez, J.C., Tuero, E., y Esteban, M. (2015) Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, pp. 63-84.
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Fernández, A., Solano, P., y Agulló, E. (2018) Variables relacionades amb la intenció d'abandonament universitari en el període de transició. *Revista d'Innovació Docent Universitària (RIDU)*, 10, pp. 122-130.
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P., y Casanova, J. (2017) Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *Revista d'Innovació Docent Universitària (RIDU)*, 9, pp. 81-95.
- Bernardo, A., Esteban, M., y Cerezo, R. (2014, octubre) *La importancia de empezar con buen pie: influencia de la etapa previa al ingreso y primer curso en la universidad en el abandono de titulación*. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (IV CLABES). Medellín, Colombia.
- Blossing, U., Imsen, G., y Moos, L. (2014) *The nordic education model: 'a school for all encounters neoliberal policy*. Springer Netherlands, Dordrecht.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., González, M., y Álvarez, P. (2006) Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 12(1), pp. 105-127.
- Domingo, J.R. (2014) El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de docencia universitaria (REDU)*, 12(2), pp. 281-306.
- Esteban, M., Bernardo A., y Rodríguez-Muñiz L.J. (2016) Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, pp. 1-6.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017) Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), pp. 75-81.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017) *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2017/2018. Eurydice Facts and Figures*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014) *Modernización de la Educación Superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2016) *Sistemas Nacionales de Tasas y Ayudas en la Educación Superior Europea – 2016/17. Datos y Cifras de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Eurostat. (2016) *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. Publications Office of the European Union, Luxemburgo.

Fundación Conocimiento y Desarrollo. (2017) *Informe CYD 2017*. Fundación CyD, Barcelona.

García, A., Casaravilla, A., y Lías, A. (2016, noviembre) *Análisis de la Integración de los estudiantes de ingeniería del software e ingeniería de computadores en la universidad politécnica de Madrid*. Sexta Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior (VI CLABES). Quito, Ecuador.

García, A., Lías, A.I., y Pozo, L.M. (2017) Impacto del rendimiento académico de primer semestre en el abandono de primer año. *Actas de las XXIII Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática*, 2, pp. 143-148.

García, A., y Adrogué, C. (2015) Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos de la política pública. *Revista Fuentes*, 16, pp. 85-106.

García-Domingo, M., y Sotomayor, E. (2016) Escenarios desiguales de una Europa en crisis. Aproximación a los efectos de la crisis socioeconómica en los Estados de Bienestar europeos: el caso de Alemania, Suecia y España. *Acta Sociológica*, 69, pp. 181-205.

Holmegaard, H.T., Ulriksen, L.M., y Madsen, L.M. (2014) The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), pp. 21-40.

Jeffreys, M.R. (2014) Student retention and success: Optimizing outcomes through holistic competence and proactive inclusive enrichment. *Teaching and Learning in Nursing*, 9(4), pp. 164-170.

Johansen, U.V., Knudsen, F.B., Kristoffersen, E.C., Rasmussen, J.S., Steffen, E.S., y Sund, K.J. (2015) Political discourse on higher education in Denmark: from enlightened citizen to homo economicus. *Studies in Higher Education*, 42(2), pp. 264-277.

Larsen, M.R., Sommersel, H.B., y Larsen, M.S. (2013) *Evidence on dropout phenomena at universities*. Danish Clearinghouse for educational research, Copenhagen.

Larsen, U. (2000) *Frafald og Studiemiljø*. Studenterrådet ved Aarhus Universitet, Aarhus.

Lukkarinen, A., Koivukangas, P., y Seppälä, T. (2016) Relationship between class attendance and student performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, pp. 341-347.

Martelo, R.J., Acevedo, D., y Martelo, P.M. (2018) Análisis multivariado aplicado a determinar factores clave en la deserción universitaria. *Revista Espacios*, 39(10), pp. 13-27.

Ministry of Education and Research. (2018) *Frafald og studieskift*. Recuperado de <https://goo.gl/AA86S2>

Miranda, M.A., y Guzmán, J. (2017) Análisis de la Deserción de Estudiantes Universitarios usando Técnicas de Minería de Datos. *Formación universitaria*, 10(3), pp. 61-68.

Ortiz, J.M., Rúa A., y Bilbao, P. (2017) Aplicación de árboles de clasificación a la detección precoz de abandono en los estudios universitarios de administración y dirección de empresas. *Rect@*, 18(2), pp. 177-201.

Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. En Boletín Oficial del Estado 294, de 9 de diciembre de 1995.

Roso-Bas, F., Pades, A., y García-Buades, E. (2016) Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, pp. 53-58.

Rué, J. (2014) El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(2), pp. 281-306.

Stinebrickner, R., y Stinebrickner, T. (2014) A major in Science? Initial beliefs and final outcomes for college major and dropout. *Review of Economic Studies*, 81(1), pp. 426-472.

The Danish Evaluation Institute. (2017) *Summary The significance of study start for dropout rates in higher education*. Recuperado de <https://goo.gl/LqPAia>

Tinto, V. (1975) Dropout from Higher Education: a theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), pp. 89-125.

Troelsen, R., y Laursen, P.F. (2014) Is Drop-out from University Dependent on National Culture and Policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), pp. 484-496.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015) Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), pp. 1-8.

Vossensteyn, J.J., Kottmann, A., Jongbloed, B.W.A., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., y Wollscheid, S. (2015) *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*. European Union.