

UNIVERSITAT JAUME I



Fracaso académico en la universidad: Un estudio piloto a través de la complementación metodológica para el análisis de sus posibles causas

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

José Antonio Rodríguez Morales

Dirigida por:

Dra. M^a Reina Ferrández Berrueco

Departamento de Educación. Castellón, 2011

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo ha supuesto un reto y una oportunidad para mi desarrollo profesional y personal. Desde aquí quiero expresar mi agradecimiento a que se haya desarrollado dentro del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I

A través de esta Facultad, he ido adquiriendo las competencias necesarias para la labor investigadora, un intento serio y formal de producir un trabajo que demuestre la capacidad para abordar, desarrollar y sintetizar el conocimiento sobre un campo de estudio específico como Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

En consecuencia, no se termina con este trabajo la tarea de investigar, sino que es necesario continuar la búsqueda y descubrir cambios, avances y nuevas aportaciones al campo de estudio sobre el que hemos trabajado.

Quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han ayudado, y sobretodo animado a realizar este trabajo de investigación.

En primer lugar, quiero dejar constancia de mi agradecimiento a la Dra. Reina Ferrández Berrueco cuya dedicación, experiencia, confianza y sobre todo paciencia en el desarrollo de la investigación, en especial la implicación profesional con que se muestra hacia el doctorando, ha sido una constante para lograr nuestras metas. ¡Gracias Reina!

Asimismo quisiera disculparme por las veces que repetimos una y otra vez las fichas de los datos cuantitativos, las limitaciones en esta área impidieron avanzar en el trabajo ¡Lo siento!

En segundo lugar, quiero destacar la ayuda de los profesores con que accedieron con su grupo de estudiantes a suministrarles la encuesta, en concreto al Profesor D. Manuel Alcalde Esteban por su apoyo incondicional en la tarea de contactos para entrevistar estudiantes; contar con el apoyo y colaboración de D. Antoni Albalat Salanova por la corrección del texto.

Quiero hacer explícito el agradecimiento a los estudiantes de la Diplomatura en Maestro/a de Infantil y Primaria de la Universitat de Jaume I que, de forma voluntaria, contribuyeron con su participación a que este proyecto fuera posible.

De manera muy especial, quiero expresar mis agradecimientos a los verdaderos amigos, aquellos que ofrecen sin condiciones sus aportaciones, sugerencias y brillantes ideas científicas. También quiero presentar mis respetos y agradecimiento a D. Manuel García Vivas por su apoyo incondicional, y estar ahí en los momentos difíciles de esta ardua tarea, que es parte de mi nueva familia en España, entre otros.

Por último y no por ello menos importantes, a mí gran familia de sangre y política quiero agradecer fundamentalmente el apoyo, paciencia y la comprensión que han mostrado en todo este desarrollo y formación del doctorado, en especial a mi hija Tahiri Nynoshka que es mi tesoro. A todos aquellos que han hecho posible lograr mis sueños, muchas gracias.

*A MI MADRE QUERIDA, MARGARITA MORALES,
QUIEN ME HA ENSEÑADO
APLICAR EL CONCEPTO DE «RESILIENCIA»
EN EL PROCESO DEL DOCTORADO.*

*...«Desde la interrogación sistemática sobre lo que se hace,
se puede llegar a describir aquello que no está en la superficie,
que es preciso hacer presente a través de un proceso
elaborado de búsqueda»...*

Santos Guerra, (1990)

ÍNDICE

Introducción	VI
---------------------	-----------

PRIMERA PARTE: Fundamentos teóricos de la investigación

Capítulo 1: Enfoques teóricos sobre el fracaso académico en la Universidad	3
---	----------

1. Enfoques teóricos sobre el fracaso académico	5
1.1. Enfoque psicológico del fracaso académico en la Universidad	6
1.2. Enfoque sociológico del fracaso académico en la Universidad	11
1.3. Enfoque educativo del fracaso académico en la Universidad	15
1.4. Enfoque económico del fracaso académico en la Universidad	19
1.5. Síntesis	20

Capítulo 2: La investigación sobre el fracaso académico en la Universidad	23
--	-----------

2. La investigación sobre el fracaso académico en la Universidad	25
2.1. Descripción de términos y definiciones empleadas para el estudio del fracaso académico	43
2.2. Factores inherentes al fracaso académico universitario	48

Capítulo 3: Indicadores del fracaso académico en la Universidad	53
--	-----------

3.1. Indicadores de fracaso académico en el estudiante que inicia sus estudios universitarios	55
3.2. Propuestas para la prevención del fracaso académico en la Universidad	81

SEGUNDA PARTE: Metodología de la investigación

Capítulo 4: Diseño de la investigación	91
---	-----------

4.1. Planteamiento del estudio	93
4.2. Descripción de la Universitat Jaume I.	94
4.3. Descripción del Estudio	96
4.3.1. Los objetivos	97
4.3.2. Variables moduladoras	99
4.3.3. Muestra y recogida de información	100
4.4. Descripción de la muestra	101
4.5. Operativización de los indicadores	107
4.6. Descripción de Instrumentos	113

4.6.1. Justificación teórica del instrumento	117
--	-----

**TERCERA PARTE:
Resultados**

Capítulo 5: Resultados de la Investigación (1) Aproximación cuantitativa	121
---	------------

5. Estudio descriptivo	123
5.1. Niveles de valoración global	123
5.2. Resumen de la distribución de la media en aquellas variables valoradas con diferencias significativas	161
5.3. Resumen sobre las diferencias significativas a partir de las variables moduladoras	165

Capítulo 6: La Aproximación inferencial	167
--	------------

6. Cambios en el comportamiento del estudiante frente a la asignatura de bajo rendimiento académico	169
6.1. Comparación de los ítems AA4 y EA9	169
6.1.1. Diferencias a partir de las variables moduladoras en los ítems AA4 y EA9	172
6.2. Comparación de los ítems AA5/EA10 y AA6/EA11	187
6.2.1. Diferencias a partir de las variables moduladoras en los ítems AA5/EA10 y AA6/EA11	188
6.3. Resumen de los resultados claves del análisis (AA4/EA9, AA5/EA10 y AA6/EA11)	195

Capítulo 7: Resultados de la investigación (2) Aproximación cualitativa	197
--	------------

7. Introducción	199
7.1. Características de la muestra de estudio de la entrevista	200
7.1.1. Estructura general del perfil encontrado en la entrevista realizada al estudiante encuestado	201
7.2. Técnica de recogida de datos	201
7.3. Reducción de la información	204
7.4. Descripción y transformación de los datos	223
7.4.1. Resultados de la descripción hallada en la recogida de datos a través de la entrevista personalizada	226
7.4.2. Síntesis sobre los resultados de la recogida de datos	250

**CUARTA PARTE:
Conclusiones**

Capítulo 8: Conclusiones de la investigación	255
---	------------

8.1. Introducción	257
8.2. Síntesis sobre la conclusión de los resultados del Objetivo 1.1	259
8.3. Síntesis sobre la conclusión de los resultados del Objetivo 1.2	263
8.4. Síntesis al Objetivo 2 sobre la conclusión de los resultados de	

la aproximación entre los resultados de datos estadísticos y datos de la entrevista	267
8.4.1. Una aproximación a la complementación metodológica	270
8.4.2. Conclusiones sobre la construcción de la identidad universitaria	280
8.4.3. Conclusiones sobre los Indicadores de fracaso académico en la Universidad	286
8.4.4. Conclusiones sobre las necesidades de los estudiantes en la Universidad	295
8.5. Prospectiva de la investigación	297

QUINTA PARTE:

Referencias bibliográficas y anexos

Referencias bibliográficas	303
Referencias bibliográficas consultadas	325

Anexos Impresos **341**

1. Anexo: Clave de códigos para presentar en el resumen de la clasificación de las asignaturas (2005/-07) con bajo rendimiento académico	345
1.1. Clasificación de las asignaturas troncales y obligatorias en las diplomaturas de Infantil y Primaria	347
2. Anexo: Clave de las variables a evaluar en el cuestionario sobre la percepción del fracaso académico	353
3. Anexo: Contacto de citas para aplicar el cuestionario Facultad de Educación UJI	357
4. Anexo: Cuestionario sobre la percepción del fracaso académico	361
5. Anexo: Reestructuración de las unidades de contenido más evidentes presentadas a través de los argumentos de los sujetos entrevistados	365
6. Anexo: Definiciones de las categorías y sub-categorías encontradas en la exploración de las opiniones en los sujetos entrevistados	371
7. Anexo: Transcripción de entrevistas a tres estudiantes de la Diplomatura de Maestro/a de Primaria, Universitat Jaume I.	381
7.1. Reelaboración y codificación de la transcripción para la Identificación de las opiniones analizadas	407
8. Anexo: Clasificación de estudiantes a evaluar en las titulaciones de Infantil, Música, Física y Primaria	417
9. Anexo: Información en Soporte magnético:	
9.1. Datos Excel (Copia de asignaturas de Maestro/a)	
9.2. Datos del Programa SPSS 19., para consulta sobre los datos analizados.	

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el tema del éxito y fracaso académico en la Universidad ha sido objeto de muchos análisis que van creando cambios y avances científicos en el marco de las políticas educativas.

En el mundo universitario el tema del fracaso académico se ha convertido en una “*preocupación prioritaria*” tanto en la política institucional educativa, como social.

Existen dos países con el mayor índice de *fracaso académico* en estudiantes universitarios, nos referimos al Reino Unido y Estados Unidos: en el Reino Unido se emplean los resultados de los exámenes de la escuela secundaria, o los informes periódicos de los equipos de inspectores académicos para determinar si su escuela o distrito va bien o si está fracasando. Estos estudios revelan que se requieren medidas especiales, cuyo objetivo sea el obtener mejoras medibles.

En los Estados Unidos, bajo la dirección de Bill Clinton, (1999) se pidió al Departamento de Educación que emprendiera acciones destinadas a mejorar las escuelas con bajo rendimiento, pues aproximadamente la mitad de los estudiantes que se matriculan se gradúan y el 50% abandonan, (Gutiérrez *et al.*, 2004 a, b). También en otras zonas de nuestro planeta surge la necesidad de resolver la misma situación. En España, el 30% de los matriculados españoles en la Universidad no terminan los estudios, tal como queda patente

en el informe de la UNESCO, (2004, 2006) que a través de la Asociación Internacional de Universidades (IAU) constata esa realidad en 180 países.

Este fenómeno ha sido estudiado más en el entorno anglosajón, especialmente en Estados Unidos o Gran Bretaña, porque las universidades, como empresas, se preocupan por conocer las razones del abandono de sus estudiantes, ya que de ellos depende su financiación. En España, esta preocupación se está imponiendo dentro de la búsqueda de la eficacia por parte de los centros de educación superior y de la administración pública, Gutiérrez, (2004).

Con perspectivas distintas, todos estos escenarios se enfocan en Avanzar y producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el retraso y el fracaso estudiantil.

El sistema de reformas educativas (Ley Orgánica de Universidades, (2001), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2002): Una propuesta de la UNUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México, El Informe Universidad 2000 *Op.cit* Bricall, J. M., (2000); Ley de la Reforma Universitaria, (1983); Ley Orgánica de Calidad de la Educación, (2002), entre otras) han realizado esfuerzos de mejora de la calidad de la educación en distintas direcciones. Por ejemplo, unen esfuerzos en el problema del fracaso académico y del que se ha presentado una doble vertiente: por un lado, el fracaso en los centros educativos en proporcionar a todos los estudiantes una enseñanza de calidad que no se refleja en los estudiantes. Por otro lado, el fracaso de algunos estudiantes, para garantizar las oportunidades de trabajo en

el mercado laboral, es decir, los logros educativos y profesionales no alcanzados en la Universidad Pozo, (2002) y Gutiérrez *et al.*, (2004 a, b).

Dadas estas dos vertientes de la reforma educativa, en este proyecto se le dará mayor atención a la segunda vertiente. Se tratará de circunscribir a los estudios más recientes y más afines con el sujeto de estudio (estudiante universitario) con el único objetivo de concentrarnos en las posibles causas del fracaso académico en la Universidad y darle así un giro más directo en el que se puedan encontrar nuevos factores que aportan a este fenómeno, ya estudiado, e investigar nuevas perspectivas que, a la luz de los efectos, se presentan al estudiante universitario.

Al seguir esta segunda vertiente, logramos obtener datos a través del informe Panorama de la Educación (OCDE, 2006) de estudiantes que no alcanzan estos logros, es decir, un 30% y que, en el 2008, se incrementó esta cifra hasta un 50% de estudiantes que no alcanzan los objetivos educativos en la educación superior. También las propias estadísticas universitarias reflejan porcentajes de hasta un 50% en algunas titulaciones que no alcanzan estos resultados educativos, ejemplo, Rodríguez *et al.*, (2004) y Cabrera *et al.*, (2006 a, b).

De acuerdo con el editorial de La Razón, (10-09-2008), en España los niveles de fracaso académico en estudiantes universitarios están cada vez más próximos a los registrados en otros países europeos. El Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia, (2007), presenta que 27 de cada 100 estudiantes abandonan la carrera que han elegido en los tres primeros años de estudio. Es decir, uno de cada tres

estudiantes abandona la Universidad. Ortega, (2008) afirma este hecho presentando una cifra del 31 %, que constituye la población de 18 a 24 años de los que abandonan la carrera.

Esta preocupación también surge en las universidades públicas que alcanzan hasta un 56,3% comprendiendo también de hasta un 43% en las universidades privadas, (Corominas, 2001). Algunos investigadores han desarrollado sus estudios en este campo como lo son: Callejo, (2001); Last y Fulbrook, (2003); Ryan y Glenn, (2003); De Miguel, (2001); Reyes, (2004, *Op.cit* Contreras *et al.*, 2008); Feldman, (2005); Abarca *et al.*, (2005); Ramírez *et al.*, (2007 *Op.cit.* Contreras *et al.*, 2008); Gargallo, (2007); y Tejedor, (2007) entre otros.

Todos estos datos, de ámbito tanto internacional como nacional, nos llevan a plantear o preguntar acerca de las estrategias de mejora que se deberían adoptar para responder a los distintos tipos de dificultades que están presentes en el estudiante frente al fracaso académico.

Rodríguez, (2003), señala que al describir unos factores y estudiarlos sin contar con el protagonista se hace más difícil el acertar con estrategias de mejora de la calidad de la enseñanza en la educación superior.

Nos referimos al estudiante que ingresó en el sistema universitario, tomando los cursos con interés, no culminó los requisitos en el tiempo o término establecido para el grado al cual aspiraba; o que, por otras circunstancias, cambia o abandona la carrera profesional universitaria.

Esta problemática trae como consecuencia lo que a nivel conceptual se trata de identificar en este proyecto de investigación y que se conoce con el nombre de *fracaso académico en la Universidad*, (FAU). Buscar los factores que avalen el concepto de objeto de estudio, tiene como propósito el explorar y caracterizar aquellas situaciones con las que se enfrenta el estudiante universitario en circunstancias adversas y que no le permite persistir lograr con éxito la meta establecida.

González de Garroni, (2004), señala que el fracaso académico, en un gran número de casos, es sólo la presentación <superficial> o <la envoltura formal> y que viene a encubrir aspectos más profundos relacionados con lo subjetivo de cada joven.

Por tanto, estudiar este tema es profundizar en la búsqueda de alternativas que puedan paliar el problema del fracaso académico en la Universidad.

En otras palabras, frente a esta situación del fracaso académico se crean razonamientos basados en estudios y estadísticas continuas que dan lugar a un capítulo obligado sobre esta temática del fracaso académico, un fenómeno que hasta hoy se sigue estudiando para diseñar acciones y estrategias que frenen su aparición, Cabrera, (2005), Contreras *et al.*, (2008) y Vicuña, (2008), entre otros.

Es natural entonces que exista una amplia tradición de análisis conceptuales y de extensos estudios empíricos sobre el mismo particular. Lo mismo ocurre con la búsqueda de una definición que aglutine todas las formas

de pensamientos científicos relacionados con el constructo “*fracaso académico en la Universidad*”.

Podríamos decir, entonces, que el “fracaso académico” es un fenómeno complejo y global y que no puede resolverse con medidas simples y parciales, es preciso ir a la raíz de los problemas, De Miguel, (2001), Álvaro y Hernández, (2003), Tejedor, (2003), OCDE, (2008).

En este marco, el objetivo fundamental de nuestra investigación es centrarnos en el estudio de las experiencias de estos estudiantes universitarios y cómo percibe cada uno de ellos el fracaso académico para así poder conocer, identificar y comprender las situaciones encontradas en cada caso de estudio. Finalmente, concluiremos este proyecto con la aportación de nuevos datos y elementos que permitan la intervención temprana del fracaso académico en la institución académica universitaria.

Es decir, se trata de obtener unos resultados que el profesional de este ámbito deberá acomodar, enmarcar, e interpretar a la luz de la individualidad única del que vive tal fracaso académico, ya sea de índole actuación académica, social o psicológica.

El tema del rendimiento académico o como en esta investigación se pretende identificar, como FAU (el fracaso académico en la Universidad) abarca muchos términos de los cuales hablaremos más adelante y que cuando los definamos, nos daremos cuenta de los distintos enfoques y matices que se le dan a este objeto de estudio.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestro estudio se asienta sobre enfoques teóricos que abogan por la mejora de esta problemática. La “*Teoría de la persistencia*” (Tinto, 1975) y trabajos posteriores, (1993), enfatizan la necesidad de estudiar al estudiante que inicia un nuevo reto, (Spady, 1970 y Landry, 2003 *Op.cit* Cabrera, 2006). Hay que destacar este enfoque como una de las aportaciones fundamentales para comprender este fenómeno que está presente en el estudiante desde sus inicios hasta finalizar su carrera profesional universitaria.

Por tanto, esta investigación se propone, en primer lugar: identificar, indagar y caracterizar factores que inciden en el fracaso académico, así como los criterios que se han utilizado para describir el fracaso, Ferrández *et al.*, (2007). En segundo lugar, detectar las necesidades asociadas al proceso. Finalmente, conocer las emociones que le acompañan es otro objetivo importante de este proyecto.

En un sentido prospectivo, la búsqueda de nuevas estrategias que sirvan de enlace entre el estudiante que inicia sus estudios y en el contexto de selección: *la Universidad*. Es decir, realizar una radiografía de la experiencia del estudiante de acuerdo a sus percepciones en la Universidad con el objeto de crear una conciencia crítica que propicie y oriente las políticas de intervención temprana en aquellos que puedan evitar el fracaso académico en la Universidad.

Estas perspectivas distintas estudiadas, por investigadores de esta problemática que presentaremos mas adelante, nos indican la premura con la que hay que estudiar y analizar este tipo del fracaso académico en la

Universidad a fin de pueda servir de guía para el planteamiento de nuevos trabajos sobre el tema.

El informe que mostramos comprende tres grandes bloques: a) la primera parte aporta los fundamentos teóricos de la investigación, b) la segunda parte incluye la Investigación empírica y c) por último, los resultados y conclusiones de la temática estudiada. Cada bloque se divide en capítulos que exponemos a continuación.

El primer capítulo se centra en aquellos enfoques teóricos que enmarcan el tema del fracaso académico en la Universidad; globalmente aportan un conjunto de elementos que sirven de herramientas para avalar la investigación del tema que nos ocupa.

El segundo capítulo se dedica a presentar el estado actual de la investigación sobre el fracaso académico en la Universidad

Con el tercer capítulo, ofrecemos un primer acercamiento a los indicadores del fracaso académico en el estudiante, así como a los aspectos que influyen en el proceso de toma de decisiones a la hora de optar a una titulación universitaria, así como las experiencias académicas en la Universidad.

Se presentan también unas propuestas de mejora, realizadas por investigadores en la última década con el objetivo de paliar el tema del fracaso académico en las universidades.

En el siguiente diagrama, ilustramos a modo de resumen los tres capítulos que componen el marco teórico y que sirviendo como base a la investigación empírica, presentada en esta tesis.

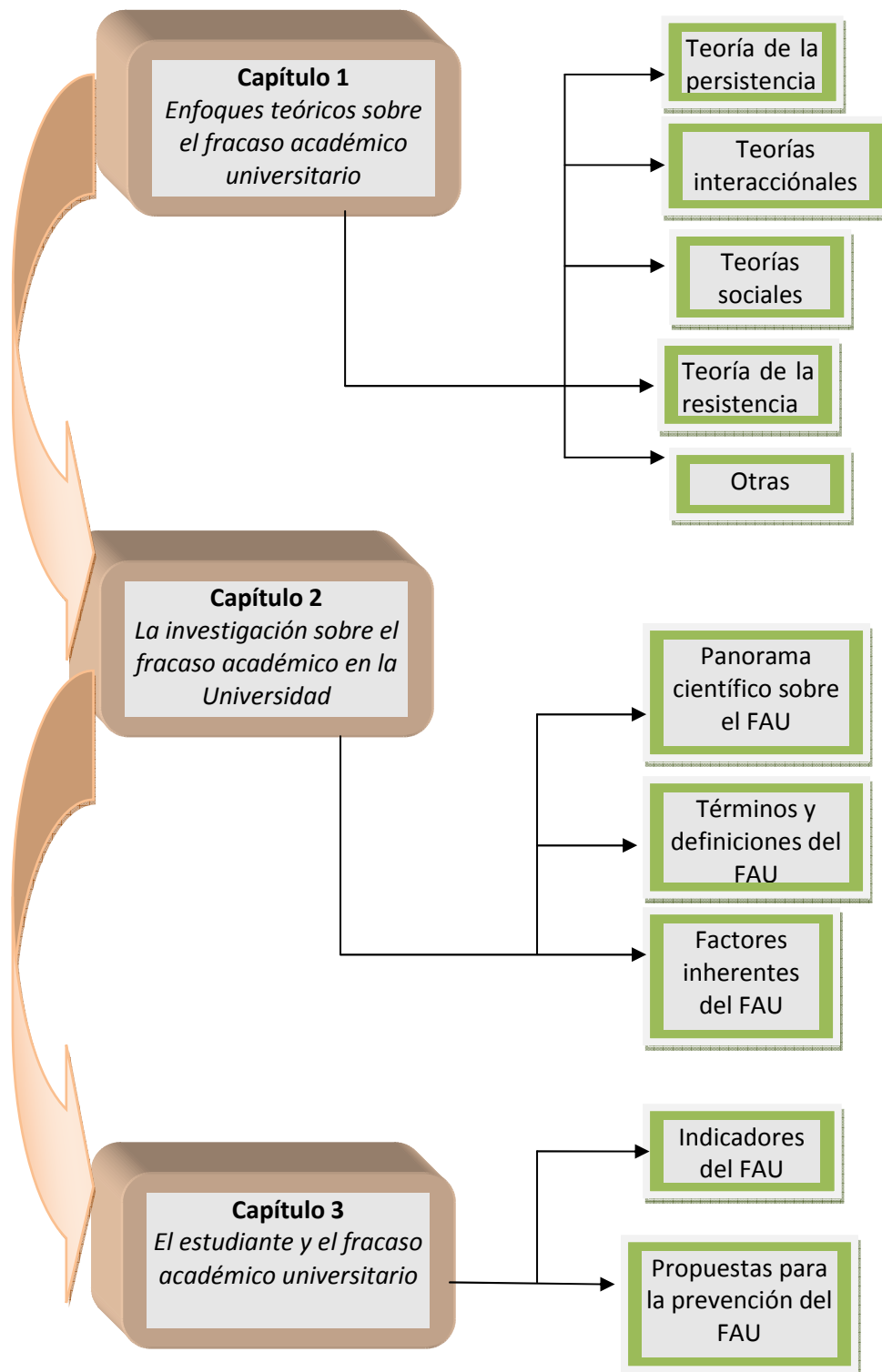
Fundamentos teóricos de la investigación

Figura 1: Síntesis de los distintos capítulos que componen el marco teórico de la investigación

La segunda parte del informe, aborda las bases metodológicas que sustentan la investigación. En el capítulo cuarto, presentamos el diseño así como los objetivos planteados. Así mismo, describimos las fases en las que se ha concretado el diseño. Se presentan también los procedimientos de recogida de información utilizados y las técnicas de análisis de datos empleadas.

La tercera parte se orienta hacia la interpretación de los resultados y las conclusiones de la investigación. Esta exposición descriptiva, nos permite tener una visión más concreta sobre el fracaso académico en la Universidad y las percepciones descritas por las opiniones de los estudiantes.

En las conclusiones incluimos varios apartados que resumen la conclusión de acuerdo a lo analizado en los resultados descriptivos sobre las percepciones de los estudiantes en relación al tema del bajo rendimiento académico en la Universidad y aquellas características que identifica indicadores de fracaso.

En este último capítulo se plantean también, a modo de prospectiva, nuevas líneas para la exploración de indicadores que sean sensibles a la problemática del fracaso académico en la Universidad.

Por último, aparecen las referencias bibliográficas que hemos utilizado y los anexos que ayudan a comprender mejor la investigación realizada.

Primera parte

Fundamentos teóricos de la investigación

CAPÍTULO 1

Enfoques teóricos sobre el fracaso académico en la Universidad

- 1. Enfoques teóricos sobre el fracaso académico en la Universidad**
 - 1.1. Enfoque psicológico del fracaso académico en la Universidad**
 - 1.2. Enfoque sociológico del fracaso académico en la Universidad**
 - 1.3. Enfoque educativo del fracaso académico en la Universidad**
 - 1.4. Enfoque económico del fracaso académico en la Universidad**
 - 1.5. Síntesis**

1. Enfoques teóricos sobre el estudio del fracaso académico en la Universidad

Desde los distintos enfoques teóricos, relacionados al tema del fracaso académico en la Universidad, se busca una explicación sobre los paradigmas del fenómeno académico. Siendo esta una tarea compleja, los científicos que exploran los componentes principales de este fenómeno problemático se dan a la tarea de describir aquellos factores asociados a indicadores que afectan al proceso de desarrollo académico en el estudiante. Al igual que estos enfoques, los trabajos derivados de las investigaciones buscan también soluciones al problema desde perspectivas distintas.

A la hora de abordar estos conocimientos científicos, planteamos algunas investigaciones que dan paso fundamental a nuestro estudio.

Por tanto, procuramos ofrecer un acercamiento en el marco de algunos trabajos que han sido expuestos por especialistas dedicados al ámbito de la educación superior.

Existen diferentes enfoques teóricos que buscan explicar el fenómeno de la *deserción* como uno de los factores del fracaso académico en la Universidad Tinto, (1975, 1989). Este autor, identifica cinco factores a la hora de conceptualizar el tema del fracaso académico en la Universidad, estos son: los aspectos *psicológico, sociológico, económico, interaccionista y organizacional* y que Argüelles, (2008) avala en su estudio.

Basándonos en la aportación de este autor, pasamos a realizar, en primer lugar, una breve descripción de los factores que intervienen en el estudio del fracaso académico, para, posteriormente, en el capítulo dos,

presentar de forma muy breve todo un conjunto de criterios que se han ido identificando en los distintos trabajos de investigación.

Tratamos de presentar estos resultados desde por lo menos cuatro aproximaciones científicas: una visión psicológica, sociológica, educativa (interaccionista y organizacional) y economicista.

Observamos que estas aportaciones están basadas en teorías como: *Teoría Organizacional de Tinto, (1987); Teoría Causal-Explicativa de Castejón y Pérez, (1998); Teoría de la conducta de Logro de Eccles et al., (1983); Teoría de la Resistencia de Gioux, H., (1985); Teoría Interaccional de Pervin y Rubin, (1967); Teoría de Integración Estudiantil de Tinto, (1993); Teoría de las Fuerzas Económicas y/o Capital humano de Schultz y Becker, (1961); Teoría de la Atribución de la Causalidad de Weiner, (1979); Teoría de la Persistencia de Tinto, (1975, 1989, 1993); Teoría del Agotamiento Estudiantil (Attrition) de Bean y Metzner, (1985), entre otras.*

1.1. Enfoque psicológico del fracaso académico en la Universidad

Desde un enfoque psicológico, profundizar en el tema del fracaso académico, supone investigar y analizar aspectos tales como personalidad de los estudiantes, motivación, etc., factores que intentan averiguar por qué el estudiante es aplicado o desaplicado.

Las teorías dedicadas a la estructura de la psicología y tratadas desde el plano educativo se plantean dónde estudiar las causas que distinguen a los estudiantes que permanecen y a los desertores, por las características de su personalidad que determinan diferentes respuestas a circunstancias educativas similares. Autores como: Hanso y Taylor, (1970); Hannah, (1971); Rossaman y

Kirk, (1970); Fishbein y Ajzen, (1975); Ethington, (1990); Waterman y Waterman, (1992) se sitúan dentro de esta perspectiva. Investigadores como, Pozo y Hernández, (1997); Tejedor, (2003-2007); Rodríguez, (2004), Valle, (2007); Argüelles *et al.*, (2007); Gallardo, (2008), López-Justicia *et al.*, (2008) entre otros, destacan bajo estas teorías las habilidades intelectuales que se ponen de juego en el proceso de formación universitaria. Estos autores se centran en el papel que juega el desarrollo de habilidades en la personalidad, la motivación y otras características psicológicas para hacer frente a los problemas de la vida universitaria, (Abarca y Sánchez, 2005; y Contreras, 2008).

Dentro de este enfoque psicológico que estudian las relaciones, se encuentra la Teoría Causal-explicativo, Castejón y Pérez, (1998) la definen como las directas e indirectas que se dan entre variables, con el propósito de identificar los factores causales y las variables mediadoras que definen más adecuadamente la dinámica de relaciones que se producen dentro y entre los factores psicosociales, familiares y académicos además de los factores personales, incluidos en el modelo teórico, que proponen estos autores.

Otra aproximación teórica desde este enfoque psicológico es la Teoría de la Resistencia, Metz, (2002). Este autor la utiliza para analizar la persistencia del estudiante hasta su total terminación académica. Landry y Repetto, (2003) la utilizan también para analizar y explicar variables psicológicas que utilizan los estudiantes, como autoeficacia, motivación, expectativas, para no abandonar los estudios universitarios. Esta teoría se fundamenta en la búsqueda de resultados por parte del estudiante y la intencionalidad asertiva de no abandonar los estudios universitarios.

La Teoría de las Conductas de Logro de Eccles *et al.*, (1983), y que avalan Eccles y Wigfield, (2002), es otra manera de abordar desde un enfoque psicológico el estudio del fracaso académico en la Universidad. Esta teoría estudia atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño. Una de las premisas centrales de Eccles es que el rendimiento académico previo influye significativamente en el desempeño futuro del estudiante, al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad ante los estudios, metas, valores y expectativas de éxito. El apoyo y el estímulo que recibe de su familia, a su vez, inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones.

Otra de las teorías que dirige sus hallazgos hacia el estudiante de educación superior es la Teoría de la Atribución de la Causalidad, (Weiner, 1979) y que Berreiro, (1986) respalda. Según esta aproximación teórica, la percepción de las razones por las que se ha producido un acontecimiento son determinantes de la acción subsiguiente. Para ello, el concepto aquí estudiado, se abre como un abanico en las distintas posibilidades para encontrar diferentes puntos de vista que nos lleven al raciocinio de este fenómeno del fracaso académico en el estudiantado.

Latiesa, (1992); Rodríguez, (2004); Tejedor, (2003, 2007); Valle *et al.*, (2007) y Gargallo *et al.*, (2008) hablan sobre estas percepciones por parte de los estudiantes y señalan una fuerte sensación de insatisfacción personal y profesional, lo que produce, en la mayoría de los casos, un patrón de desadaptación, bajo autoconcepto, escasa motivación y rendimiento académico entre otras, llevándoles así a un retraso o al abandono de los estudios.

Aunque el enfoque psicológico, trabaja con esta teoría, lo cierto es que tanto desde la sociología, como desde las ciencias de la educación se

profundizan en esas “acciones subsiguientes” que menciona La Teoría de la Atribución de la Causalidad, de Weiner, (1979).

El modelo de Fishbein, (1975-1980) y que avala Ethington, (1990) *Op.ci*, Donoso *et al.*, (2007) como una acción razonada, nos permite aproximaciones a los distintos estudios que conforman este enfoque psicológico. La figura que exponemos a continuación sintetiza los ejes fundamentales de este modelo (Himmel, 2002, y Gargallo *et al.*, 2007).

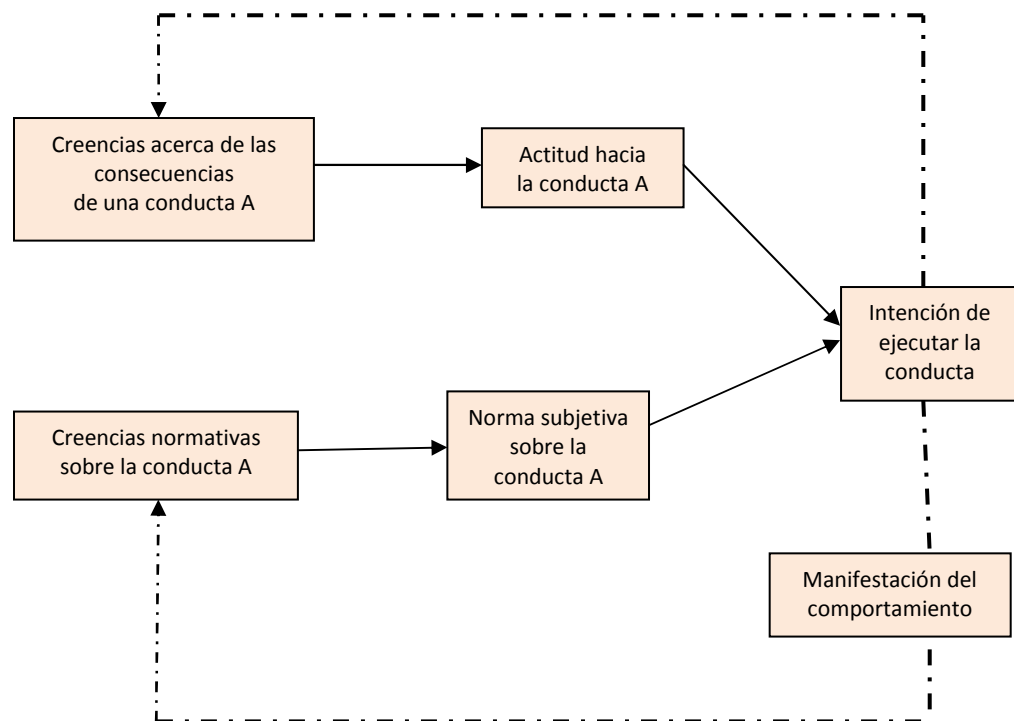


Figura 1.1.1: Modelo de Fishben y Ajzen (1975) *Op.cit* Donoso *et al.* (2007)

Desde una perspectiva psicológica, los autores de este modelo aportan que el comportamiento está influido significativamente por las creencias y actitudes. De esta forma, la decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida, 1) por las conductas previas, 2) las actitudes sobre la deserción, 3) la persistencia y, 4) por normas subjetivas acerca de estas acciones. El modelo asume la deserción o cambios como el debilitamiento de

las intenciones iniciales y la retención en la carrera como un fortalecimiento de las mismas. Himmel, (2002) y Donoso *et al.*, (2007) avalan esta teoría en su estudio sobre la retención y movilidad del estudiante universitario.

Otro modelo que podemos presentar en el estudio del tema que nos ocupa lo elabora Ethington, (1990) basándose en los modelos anteriores. Véase la figura 3.

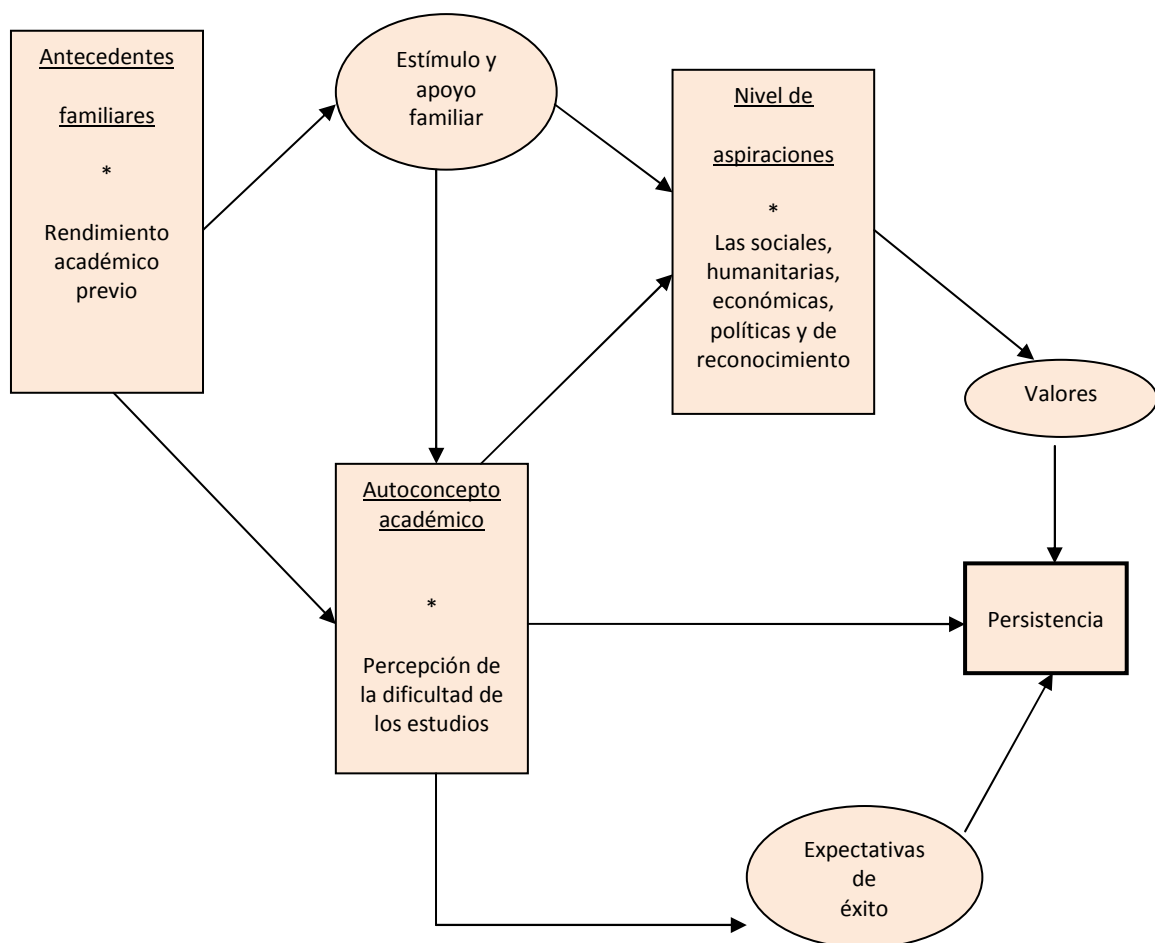


Figura 1.1.2: El modelo de Ethington, (1990) *Op.cit* Donoso *et al.*, (2007)

A través de este modelo, incluido en la perspectiva psicológica de Ethington, (1990), basándose en la teoría de “Conductas de logros” de Eccles,

(1983), el autor aporta datos empíricos en los que se muestra que el nivel de aspiraciones tiene un efecto directo sobre los valores, (antecedentes y apoyo familiar). Además, pudo observar que las expectativas de éxito (aptitudes académicas) estaban explicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios. Tanto los valores como las expectativas de éxito influyen, a su vez, sobre las aspiraciones de logros y la persistencia en la Universidad.

1.2. Enfoque sociológico del fracaso académico en la Universidad

En general, todas las aproximaciones teóricas que se engloban dentro de este enfoque coinciden al señalar que el problema del *éxito o fracaso académico* está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos, a las instituciones y a la sociedad en general, indagando, a su vez, sobre los problemas de inadaptación social.

Estos enfoques, cuando se concretan en el plano educativo, plantean que el problema está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos humanos en las instituciones y, por lo tanto, son elementos de predicción importantes del éxito o del fracaso académico. El estatus social individual, la etnia y el género es moldeado por las mismas fuerzas que configuran el éxito social en general y que definen el lugar que los individuos y las instituciones ocupan en la sociedad. Karabel (1972), Duncan *et al.*, (1972), Sewell y Houser, (1978), Duncan Pincus, (1980) y Tinto, (1975, 1987) arrojan una luz inicial a este enfoque que, posteriormente, es avalado en trabajos realizados por De Miguel y Arias, (1999); Saldaña, (1991); Latiesa, (1992); González, (1989); Tejedor, (2003) y Melendro, (2008), que coinciden al señalar que el problema

está vinculado a las diferencias que afectan a esos grupos humanos, a las instituciones y a la sociedad misma.

Autores como Álvarez, (1997), Himmel (2002), Donoso, (2007), Abarca *et al.*, (2005) y López-Justicia *et al.*, (2008), entre otros, afirman este hecho en un estudio sociológico de factores que inciden en la deserción estudiantil universitaria.

Bajo este enfoque al igual que el planteamiento en el epígrafe anterior, existen diferentes aproximaciones teóricas: la Teoría del Agotamiento Estudiantil (*Attrition*), Bean y Metzner, (1985), pretende explicar el proceso del agotamiento en el plano de la adaptación que tienen los estudiantes *no tradicionales* en la Universidad, (estudiantes de 24 años en adelante). Estos estudiantes no están tan influidos por el ambiente social de la institución, sino más bien orientados hacia las ofertas académicas y a tiempo parcial, (certificaciones, cursos especializados, completar una titulación como mejora profesional, etc.). Los estudiantes mayores tienen estructuras de apoyo diferentes (sus grupos de iguales, de amigos, familiares y de empleadores o empresarios, etc.) a los jóvenes *tradicionales* (estudiantes a tiempo completo en la Universidad), para quienes el grupo de apoyo más importante está formado por compañeros y profesores dentro del campus.

Las Teorías Interaccionales se relacionan con la conducta de razonamientos del individuo. (Pervin y Rubin, 1967), Rootman, (1972) entre otros, tratan esta teoría con estudiantes próximos al fracaso académico. Sus planteamientos convergen en la conducta estudiantil como el resultado de la interacción dinámica recíproca entre los ambientes sociales y los individuos.

Echevarría, (1997); De Miguel, (1997) y Tejedor, (2003, 2007) coinciden en que la decisión del estudiante ante su permanencia o abandono de la Universidad refleja de un modo conjunto la influencia de dimensiones organizativas y de atributos individuales. Es decir, la interacción que el estudiantado pueda experimentar en la cultura total de la institución universitaria. Autores como Pozo, (2000); Rodríguez, (2004); González, (1986, 1989, 1994); Abarca *et al.*, (2005) y Ramírez, (2003); Contreras *et al.*, (2008) señalan factores personales, sociales y académicos como influyentes en la interacción del estudiante con la Universidad.

En esta teoría, sostiene Tinto, (1987), que la comprensión que cada individuo tiene de su situación académica representa una interpretación de los acontecimientos, derivada de su interacción social con otras personas y con el contexto más amplio del que forma parte. El mismo autor asegura que las experiencias institucionales sirven para reforzar o debilitar el compromiso, así como para aumentar o disminuir la calidad de los esfuerzos que los estudiantes están dispuestos a hacer respecto de su propia educación.

En otro trabajo Tinto, (ANUIES, 1989) sigue aportando elementos para comprender el fenómeno de la deserción y afirma que, entendida ésta como abandono de los estudios superiores, adopta, esencialmente, dos tipos de comportamiento en los estudiantes: exclusión académica y deserción voluntaria (Argüelles *et al.*, 2007). El modelo que a continuación presentamos ejemplifica esta perspectiva (Himmel, 2002 y Donoso, 2007).

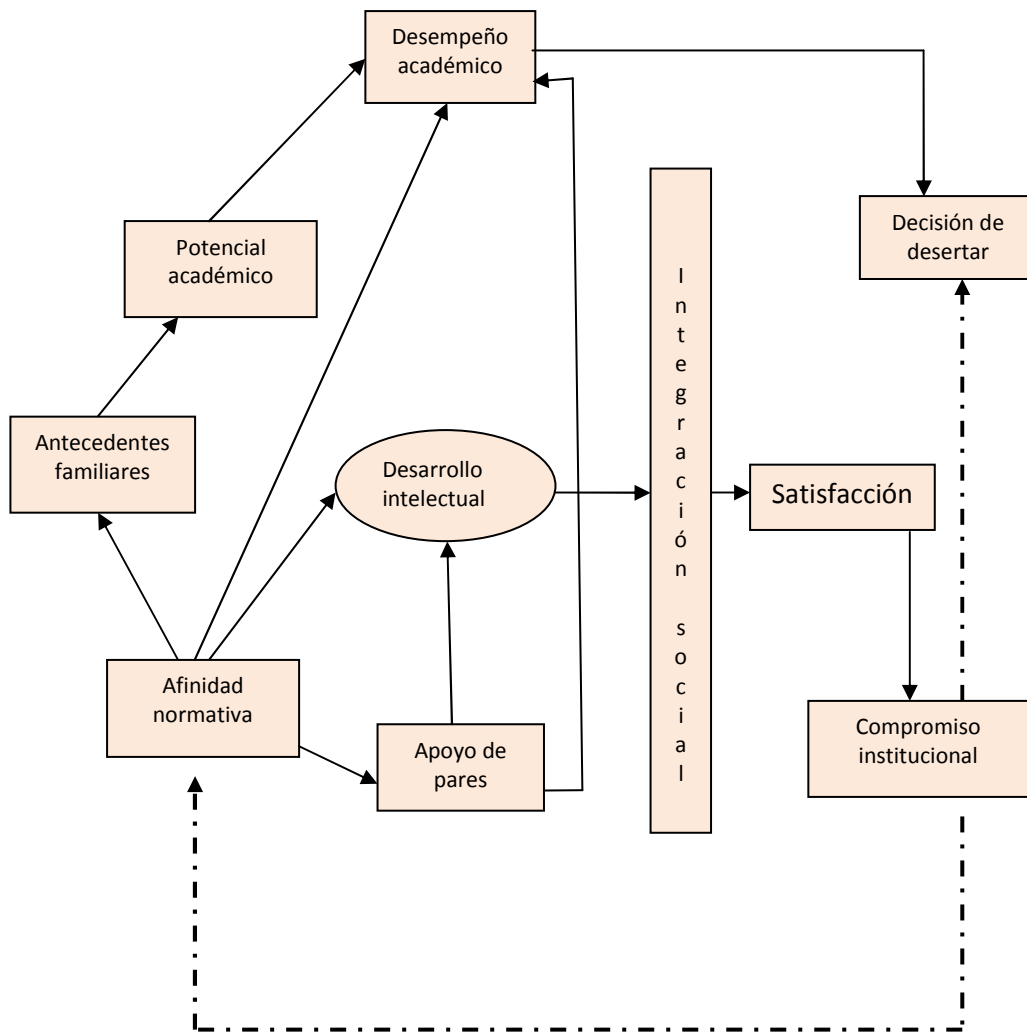


Figura 1.2.1: El modelo de Spady, (1970) *Op.cit* Donoso et al., (2007)

Tinto sugiere que el cambio de institución y/o la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno del ámbito universitario. Este autor también señala que el medio familiar es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando su nivel de integración social en la Universidad. La integración plena en el ambiente universitario requiere de respuestas efectivas a

las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la institución académica.

En este diagrama se establece la relación que, según Spady, tiene el ambiente familiar sobre el potencial académico y la afinidad con la normativa institucional. Además, esta afinidad actúa directamente sobre el rendimiento académico e intelectual, el apoyo de pares y la integración social. A su vez, el apoyo de pares tiene un efecto sobre la integración social. Esta última influye en la satisfacción del estudiante en su inserción en la Universidad y contribuye a reafirmar su compromiso con la carrera escogida y con el también el compromiso hacia la institución académica. De no ser así, se deriva en un rendimiento académico insatisfactorio, con bajo nivel de integración, lo que llevaría a desistir o cambiar su estatus académico. (Himmel, 2002), Rodríguez *et al.*, (2004), entre otros.

1.3. Enfoque educativo del fracaso académico en la Universidad

Todas las teorías que aquí se encuadran, buscan indagar sobre los problemas de aprendizaje o dificultades a las que se enfrentan los estudiantes cuando acceden a la Universidad.

Éstas presentan también las variables que influyen en el riesgo de fracaso académico tales como: experiencias académicas, dificultades en el aprendizaje o inhibición intelectual, la orientación para el desarrollo de la diversidad académica, etc. Las características en la institución universitaria entre otras, constituyen otra variable objeto de estudio. Éstas permiten ver con

más claridad en qué ángulo colocan al estudiante y cuáles son las causas de la problemática estudiada.

La Teoría de la Persistencia, Tinto, (1975, 1989, 1993) pone de manifiesto la necesidad de que las Universidades asuman un papel proactivo en el proceso de la integración estudiantil universitaria. Investigaciones como la de Cabrera *et al.*, (2006b), consideran esta teoría como la más importante a la hora de explicar el comportamiento del fracaso académico en la Universidad.

En esta teoría encontramos un referente básico para analizar los procesos de integración positiva de los estudiantes en el contexto de la enseñanza superior. Pascarella y Terenzini, (1991), contrastan esta teoría con su investigación sobre la integración de los estudiantes en las facultades universitarias.

El autor sugiere que una buena integración es uno de los aspectos más importantes para la persistencia en la comunidad universitaria; la previa experiencia, las experiencias durante la estancia en la Universidad y las características individuales sirven de enlace para la permanencia en la institución universitaria, Cabrera *et al.*, (2006 a, b); Tejedor, (2007) y Contreras *et al.*, (2008). En cambio, si esto no se realiza desde la perspectiva del individuo (estudiante universitario), existe un periodo crítico en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los estudiantes pueden influir directamente en la deserción, en cambiar de centro o de Universidad.

Teniendo en cuenta este enfoque, algunas Universidades han integrado en sus programas administrativos propuestas y estrategias para incrementar la persistencia. Con lo cual unen numerosos estudios empíricos que valoran y avalan esta teoría: Cabrera, A. *et al.*, (1993); Braxton, (2002), Braxton y

Sullivan, (2000, *Op. citp.* Cabrera, 2006b), Robbins *et al.* (2004), De Miguel *et al.*, (1999) y Álvarez, (2000). Otros autores en trabajos de investigación más recientes avalan este enfoque, Bethencourt *et al.*, (2008), Argüelles, (2008) y Gargallo *et al.*, (2007).

Otra de las teorías que sostienen este enfoque educativo es desde el estudio desde las Teorías Organizacionales. Kemens, (1971) y Bean, (1983), entre otros, se plantean la incidencia del tamaño de los centros en la universidad, la complejidad institucional, los recursos disponibles, tanto académicos como profesionales, el ambiente y la existencia de estímulos diversos hacia los estudiantes que explican el impacto que la organización universitaria tiene sobre la socialización y la satisfacción de los estudiantes, Edel, (2003); Rodríguez, (2004); Bethencourt *et al.*, (2008) y Gargallo *et al.*, (2008) entre otros.

Fullana (1996); Álvarez y Lázaro, (2002); Pozo, (2002) y Cabrera, (2006), basándose en esta teoría, investigan los factores que intervienen en la propia conducta del estudiante que les provocan decisiones desacertadas en su desarrollo académico.

Tinto, (1987) considera que la principal aportación de las teorías organizacionales subyace en el reconocimiento que las estructuras, recursos y patrones de asociación tienen una repercusión real sobre las actuaciones estudiantiles. Asimismo, esta teoría enfoca la deserción desde la institución universitaria, atendiendo a las necesidades de los estudiantes. Aquellos que logran la integración en las organizaciones tienen mayores posibilidades de permanecer en la institución, Peterson, (1993) y Donoso, (2007).

El modelo de Tinto, (1997) que ilustramos a continuación, en la figura 5, recoge los distintos aspectos planteados.

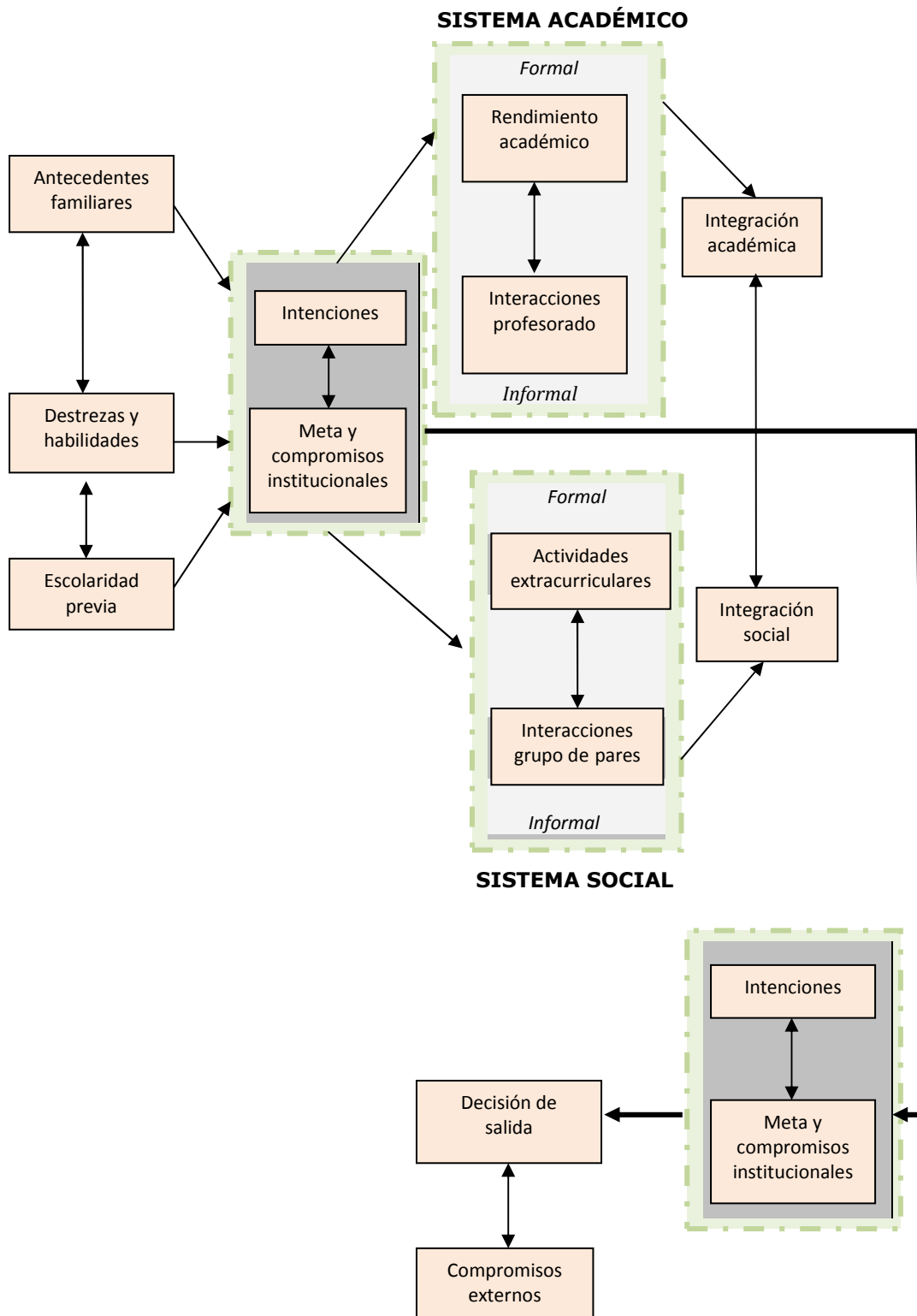


Figura 1.3.1: El modelo de Tinto, (1975-1997) Op. cit Donoso et al., (2007)

Como hemos mencionado, los modelos organizacionales se enfocan hacia la deserción desde las características de la institución universitaria, atendiendo a los servicios que ofrece a los estudiantes. En estos modelos tienen un rol crucial las variables de calidad “de la docencia” y “de las experiencias de los estudiantes en el aula”. A estas variables se suman *en oportunidades* los beneficios proporcionados por la organización a los estudiantes en las distintas dependencias de ámbito operacional en las Universidades, Filella *et al.*, (2007) y Pérez *et al.*, (2007).

Tinto, (1975-1997), desarrolla el modelo para explicar las decisiones de los estudiantes para permanecer o cambiarse entre las instituciones de educación superior en Estados Unidos. Este modelo ahonda en la integración social e intelectual de los estudiantes. Aquellos que alcanzan esta condición tienen mayores posibilidades de permanecer en la institución.

1.4. Enfoque económico del fracaso académico en la Universidad

Como aportación final de estos enfoques, planteamos un último enfoque de naturaleza económica y que se apoya en las teorías del capital humano. Este enfoque se explora desde un modelo de costo-beneficio, Edel, (2003) lo denomina *los insumos escolares*, y se plantean desde la relación que el estudiante puede encontrar entre lo que invierte en tiempo, energía, recursos, etc., junto a los logros alcanzados, (Abarca *et al.*, 2005; López-Justicia *et al.*, 2008 y González *et al.*, 2007).

Albert y Toharia, (2000) investigan el abandono desde esta perspectiva y concluyen que el estudiante que se retira sin obtener el grado académico lo hace a conciencia, comparando los costos de su educación y sus futuros

ingresos, el coste-beneficio que esto supone al terminar dicha carrera, etc., Matas *et al.*, (2007).

Aunque por otro lado tenemos a Tinto, (1992) que contradice esta teoría argumentando que no son necesariamente decisivas ante los recursos económicos con los que el estudiante pueda contar para obtener un grado académico.

A pesar de la gravedad del problema de la deserción en el nivel superior, ya sea por los cambios de facultad, del largo tiempo en los estudios o desde el abandono mismo, existen pocos estudios que profundizan sobre sus principales causas. La mayoría reconoce el problema e intenta solucionarlo a través de medidas que raramente producen resultados positivos o satisfactorios.

Por tanto, basándose en los aportes en estas teorías que estudian la problemática en la academia, se crean líneas de Investigación, que ampliamos más adelante, para explicar este fenómeno académico y así favorecer la prevención del fracaso académico en el estudiante universitario.

1.5. Síntesis

Otro de los argumentos importantes que se incluye en este apartado de investigaciones sobre el fracaso académico en la Universidad, son los aspectos que caracterizan la problemática estudiada y que se muestran en cada disciplina analizada. Aún con sus distintas perspectivas, hemos logrado identificar algunos factores determinantes del fracaso académico que nos proveen materiales empíricos para el estudio que nos ocupa.

En la siguiente tabla se visualizan los resultados encontrados en la búsqueda de criterios estudiados por las distintas disciplinas que hemos presentado. Cada columna está representada por las ya mencionadas, psicológicas, sociológicas, educativas y otras disciplinas (teorías económicas, teorías organizativas, teorías interaccionistas, teoría de la atribución de la causalidad, teoría de predicción).

Factores determinantes del fracaso académico en la Universidad desde diferentes aproximaciones teóricas			
Pedagogía	Psicología	Sociología	Otras disciplinas
Dificultades de aprendizaje o inhabilidad intelectual	Habilidades intelectuales	Nivel sociocultural familiar	Proceso motivacional
La mejora de la enseñanza	Motivación personal	Las actitudes	Orientación para el acceso universitario
Los retos académicos	Autoconcepto académico	Las aptitudes	Expectativas académicas
La innovación educativa	Características personales	El lenguaje académico	Predicción académica, personal y profesional
Orientación a la diversidad universitaria	Aptitud o rendimiento académico	Motivaciones para el estudio del comportamiento	Orientación elección profesional
Experiencias académicas	Fragilidad somato fisiológica	Expectativas	Actitudes hacia las finanzas
Prolongación o retraso del grado académico	Dificultades en el ámbito universitario	Madurez mental	Posibilidad de cambio de Universidad
Inhibición intelectual	Calidad del clima educativo familiar	Estructuras de oportunidades	Aprobación familiar
El papel que juegan las calificaciones	Interacción persona-entorno al comportamiento	Nivel económico	Cambio de estatus
La incorporación al mercado laboral	Nivel de satisfacción	Tipo de centro	Matrimonio
Enseñanza tradicional y no interactiva	Estructura de oportunidades de empleo	Género	Intención de permanecer en la Universidad

Incompatibilidad escuela- estudiante	Factores internos como el género	Inteligencia	Compromiso institucional
Masificación estudiantil	Falta de voluntad	Inseguridad	Integración social
Orientación del individuo en lo personal, académico y profesional	La escuela no está adaptada a las necesidades del estudiante	Falta de voluntad	Integración académica
Decisión personal ante las demandas académicas	Autoestima	Carencias afectivas	Compromiso con una meta
Autoconcepto académico	Decisión personal	Inadaptación social	Integración cultural universitaria
Rendimiento académico	Inseguridad	Crisis de la adolescencia	Atributos individuales
Pedagogía interactiva	Actitudes	Decisión personal	Recurso económico
Trato de la docencia en el proceso académico universitario	Carencias afectivas	Ambiente político	Invertir tiempo, esfuerzo y recursos
Incidencias influyentes en el riesgo del fracaso académico	Impacto ante el reglamento académico	Modus vivendi universitario	Acoplamiento entre motivación y habilidad académica
Nuevas modalidades en los aspectos educativos	Aprobación familiar	Motivación para el estudio	Decisiones individuales
Retiro parcial académico	Autoestima baja	Trato de la docencia	Mercado laboral
Estructuras de oportunidades educativas	Las crisis de la adolescencia en el inicio universitario	Orientación y consejería personal, académica y profesional	
Calidad de la enseñanza universitaria	Decisiones personales		
Pruebas de acceso a la Universidad			
Motivación académica versus mercado de trabajo			
Evaluación del sistema académico			

Tabla 1.5.1: Factores determinantes del fracaso académico en la Universidad desde diferentes aproximaciones teóricas

CAPÍTULO 2

La investigación sobre el fracaso académico en la Universidad

- 1 La investigación sobre el fracaso académico en la Universidad**
 - 1.1 Descripción de términos y definiciones empleadas para el estudio del fracaso académico**
 - 1.2 Factores inherentes al fracaso académico universitario**

2. La investigación sobre el fracaso académico en la Universidad

En los estudios de la investigación enfocada al campo de la Educación Superior, se presentan datos que revelan los avances del problema del fracaso académico.

Por lo tanto, partiendo del trabajo de investigación que se enmarca dentro de la perspectiva del desarrollo académico en la Universidad, una de cuyas finalidades es mejorar a partir de los datos recogidos, recurrimos a investigaciones que dedican sus esfuerzos al tema del FAU.

Presentamos una serie de trabajos que revelan en sus investigaciones (ramas de la psicología, sociología, pedagogía, economía, etc.), los distintos puntos de vista para intervenir en la mejora de dicho fenómeno académico. Dependiendo de cada enfoque surgen distintas interrogantes ante la temática estudiada. Cada investigación persigue el objetivo de resolver dicha problemática que interviene en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Estas disciplinas la presentamos con el objeto de analizar aquellos factores encontrados que parecen coincidir entre éstas líneas de investigación para así avanzar, no en la búsqueda de estas “causas-efectos”, sino más bien para que ayuden a visualizar, a identificar aquellas variables que influyen en el fracaso académico y comprender mejor al estudiante en su entorno universitario. También para triangular estos resultados con la información expuesta por el propio protagonista, el estudiante universitario.

Por tanto, teniendo en cuenta estas investigaciones científicas en las últimas décadas, es bueno, entonces, saber cómo y cuán cerca investigan estas disciplinas al sujeto que se pretende estudiar en este trabajo.

Esta exposición del estado actual de la investigación la realizamos de acuerdo con los enfoques teóricos planteados en el capítulo anterior.

Desde la *perspectiva psicológica*, los trabajos de Newstead y Hosking, (2003) se centran en el estudio de los factores motivacionales.

Estas autoras encontraron dos elementos relacionados con la motivación para cursar estudios de Educación Superior, estos son: 1) *El alto rendimiento académico previo al inicio de una carrera profesional universitaria*. Es decir, tener unas aptitudes paralelas a la elección de la carrera estimula las motivaciones en esfuerzos por terminar con éxito. Y 2) *Una adopción apropiada en la evaluación del sistema universitario*. Cuando el sistema adopta ciertas normas ante las necesidades del cliente-estudiante, éste es motivado a unir sus esfuerzos en el compromiso con la institución.

Otra de las investigaciones en esta área lo realiza Rodríguez, (2003). La autora nos propone un método científico innovador en el que lo fundamental no es aprender y aprobar conceptos y materias, sino preparar nuestras capacidades intelectivas para, con el mínimo esfuerzo, poder adquirir todo tipo de conocimientos y así evitar el estigma del estudiante fracasado en el ámbito académico.

Tenemos otro estudio reciente, elaborado por un grupo de profesionales psicopedagógicos dirigido por Rodríguez, (2004), que centra su trabajo en estudiantes con tasa de éxito y fracaso en cuatro Universidades de España, con el objetivo de conocer si variables psicoeducativas como: elección de la carrera, motivación, satisfacción, estilo atribucional, hábitos de estudios, etc., *“predisponen”* a experimentar fracaso académico o *“predicen”* el mismo.

Otra de las investigaciones sobre el tema del fracaso, intentando aproximarse al conocimiento de la realidad de los sujetos que la protagonizan, la realizaron Álvarez, (1999) junto a otros investigadores. Escogieron a un grupo de estudiantes para hacer un análisis centrado en acciones como: las actitudes, las cualidades, las estrategias y las habilidades que son necesarias para aprender y alcanzar el éxito académico. Es decir, *estudiar las cualidades, habilidades, estrategias y actitudes necesarias en sujetos universitarios* para así responder ante las exigencias de la vida y el trabajo universitario.

En el intento por paliar este fenómeno, la investigación que realizaron Ferrández *et al.*, (2007) identificó una serie de características relacionadas con el abandono académico entre los estudiantes universitarios. Así, se logró establecer un indicador, en forma de tasa, que unificara las variables encontradas y así ayudar a detectar estudiantes de riesgo, de manera que puedan establecerse los mecanismos adecuados, en base a tutorizaciones, asesoramiento personalizado, etc. que permiten así, el abandono prematuro en la titulación.

Presentamos otra investigación enfocada en la intelectualidad del individuo de Caballero *et al.*, (1997). Basado en un estudio *cardiovascular y electrodérmico*, es utilizada para alcanzar una visión más clara sobre el rendimiento intelectual realizada con estudiantes universitarios de diferentes edades. Indicó que la variable inteligencia es un buen predictor del aprovechamiento académico.

Martínez y Crespo, (2008), en la experiencia docente han elaborado en una asignatura troncal de la titulación de Filología Inglesa, una investigación en la que señalan que el grado de satisfacción de los alumnos aumenta y los

resultados académicos mejoran significativamente tras poner en práctica métodos de evaluación acordes con el modelo del EEES, como el portfolio.

Los autores Vivo-Page *et al.*, (2004) Se centran en estudiantes que entran a la Universidad con el objetivo de predecir, con la información académica preuniversitaria el estatus de aprendizaje (Curva ROC), para así intentar paliar situaciones en las que existen grandes dificultades para concluir con éxito los estudios elegidos.

En la Universidad de Barranquilla (Colombia) Contreras *et al.*, (2008), centran su estudio con estudiantes de Psicología e indagan, desde los mismos sujetos, el problema del fracaso académico. Estos autores lo atribuyen a un problema multicausal.

Desde la *perspectiva de la sociología*, éstas dirigen investigaciones al estudio del fracaso académico enfatizando en la influencia de factores externos al individuo que se suman a los psicológicos.

Uno de los trabajos investigativos desde el enfoque sociológico, lo presenta Álvarez, (1997) en la Universidad Autónoma de Colombia, investiga el fracaso académico como abandono de estudiantes universitarios por factores no académicos, como *la falta de administración de la academia*.

En la Universidad del Mayab, México, observamos otra de las investigaciones de este fenómeno realizada por Picazo, (2006), como parte de una investigación más amplia para tratar de determinar el motivo de la alta deserción en la carrera de Diseño Gráfico.

El autor menciona, desde el punto de vista social y educativo, *que los estudiantes pueden no ser conscientes del riesgo de abandono de su carrera antes de ingresar a una institución de nivel superior.*

Logramos identificar otra investigación abordada desde esta disciplina por la autora Cabrera *et al.*, (2006a), en un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. Estos autores presentan dos argumentos de mayor consistencia en donde hacen referencia a los *conocimientos previos del estudiante* antes de entrar a una carrera universitaria y *al acceso restringido a algunas titulaciones.*

En la investigación realizada por Nora y Cabrera, (1996), y Nora, (2006), analizan las integraciones sociales en la universidad basadas en el modelo de integración estudiantil desde la perspectiva sociológica que menciona Tinto, (1975-1997). Señalan que de esta integración surge una serie de factores que tiene una incidencia directa en la integración y las experiencias sociales y académicas entre el estudiante y la institución universitaria; los niveles de maduración y comprensión para alcanzar las metas académicas e institucionales y como final de esta integración, la decisión para abandonar o permanecer implicado en los estudios universitarios.

En la búsqueda de la identificación de estas investigaciones que analizan el problema del fracaso en la Universidad, observamos otra línea de investigación correspondiente a los enfoques económicos. El trabajo realizado por Cabrera, A. *et al.*, (1993), se dirige a los estudios que analizan los subsidios focalizados en los estudiantes en los que tienen por objeto aumentar la retención. Estos autores orientan a los grupos que presentan limitaciones

reales para permanecer en el sistema, como por ejemplo: costo de los estudios y costo de oportunidad de otras opciones de carreras, entre otros.

Desde el ámbito educativo, los trabajos de investigación aportan una visión proyectiva de intervención en el tema del fracaso académico. Esta rama científica investiga el problema académico buscando mejorar este hecho paradigmático que afecta tanto al estudiante como a la calidad de la enseñanza en la educación superior.

Ante la situación problemática del fracaso académico, la intervención preventiva es uno de los enfoques que pone en evidencia la evolución innovadora de este campo investigativo. En una Investigación, Pozo y Hernández, (1997), presentan una propuesta de investigación sobre la explicación *e intervención preventiva del fracaso académico en la Universidad*. A partir de los datos recogidos, logran segmentar el estudio en tres fases secuencializadas.

En esta investigación, específicamente, la segunda fase va dirigida a la presentación de un diseño que consta de un sistema de evaluación para la detección temprana del fracaso académico en la Universidad.

Siguiendo esta línea de investigación, Pozo, (2002), centra su estudio en el estudiante que fracasó, partiendo del método cuantitativo. Utilizó indicadores de riesgo como: repetición de cursos, calificaciones académicas y abandono de estudios. Esta autora lo presenta desde dos perspectivas. En primer lugar, *el fracaso académico en sí mismo y todo lo que repercute este fenómeno en la Universidad* y, en segundo lugar: *paliar sus efectos negativos en aquellos que lo padecen con el objeto de prevenir el fracaso académico en la Universidad*.

Autores como Edel, (2003), y Picazo, (2006), entre otros, avalan este estudio e investigan sobre la predicción del mismo.

En esta investigación, señalan que *la predicción es la base indispensable para la orientación del individuo*. La Universidad del País Vasco utiliza este enfoque como modelo de medida en la predicción al fracaso académico.

Continuando con esta perspectiva, uno de los estudios más citados en los mecanismos de ayuda a los estudiantes lo realizan Watts y Esbroeck, (1998), utilizan un modelo sobre la organización de la orientación y apoyo a los “clientes”, estudiantes de secundaria que inician estudios universitarios a nivel europeo. Lo utilizan como intervención preventiva del fracaso académico en la Universidad.

El trabajo de Rodríguez, junto a otros investigadores, (2004), es otro enfoque dirigido a la prevención. Señalan la importancia de las funciones, los retos, la innovación y la mejora de enseñar hoy en la Universidad. También presentan nuevos trabajos, como el servicio en la enseñanza universitaria como medio de prevención del fracaso: la orientación en el ámbito académico, personal-social y vocacional para el desarrollo de la diversidad en la Universidad.

Otra investigación enfocada a los aspectos del tema del fracaso académico lo presenta Corominas, (2001). Este estudio se basa en la intervención como predictor ante el fracaso académico. Se realiza con estudiantes de primer año de Universidad para determinar las causas que originaron el abandono o cambio. Esto con el objeto de ayudar a la población predispuesta al fracaso académico.

Una de las investigaciones realizadas en la Universitat de Jaume I, específicamente en las Diplomaturas de Maestro con esta temática, lo realiza Ferrández, (2006, inédito), no sólo analiza el bajo rendimiento académico de estos sujetos, sino, más bien, logra encontrar soluciones que están en las manos del docente para que ese rendimiento mejore.

Otra investigación dedicada a la prevención del fracaso, por Álvarez, (2000), se sitúan en el estudio de propuestas del profesorado y el estudiantado universitario. Como resultado del estudio, señala unas acciones como finalidad de mejora de cambios en el éxito académico en la Universidad. Éstas son, a saber: *el desarrollo de un sistema de orientación para el estudiante universitario que actúe sobre los diferentes ámbitos de desarrollo de éste, tanto personal, académico como profesional; la revisión de los planes de estudio entre otros, la mejora de la eficacia de la enseñanza universitaria* para así prevenir el fracaso en la Universidad.

Por otro lado, está el autor De Miguel, (1997), con el tema de la reforma y enseñanza en el nivel superior. Señala que existe un efecto latente en el desarrollo de las clases con la docencia y es la escasa preocupación de gran parte del profesorado. El autor menciona que esta actitud hace que los estudiantes se vean obligados a repetir asignaturas, a la baja parcial de los estudios y finalmente, los lleva a la fila del porcentaje del fracaso académico. Según este autor, hay que prevenir estos indicadores del fracaso académico.

De acuerdo al estudio presentado por Tejedor *et al.*, (2002) con los estudiantes que fracasan, sugieren una serie de iniciativas para mejorar el rendimiento en estos estudiantes, teniendo en cuenta los tres tipos de

variables: institucionales, alumnado y profesorado, que van ligados al proceso de aprendizaje universitario.

En la literatura científica más reciente encontramos hallazgos que confirman estas investigaciones en la intervención para conseguir paliar dicho fenómeno académico. González *et al.*, (2007), presentan un estudio sobre factores determinantes y medidas preventivas del abandono de los estudios con el propósito de diseñar medidas preventivas de actuación encaminadas a lograr la adaptación y retención del estudiante universitario.

Otro hallazgo reciente lo presenta Tejedor, (2007), quien estudia las causas del bajo rendimiento que ha clasificado en tres categorías: 1) Las institucionales, 2) Las relacionadas con el profesor y 3) Las relacionadas con el alumno. Tejedor presenta así diversas pautas de actuación para mejorar el rendimiento de los alumnos, que podrán ser tenidas en cuenta en la planificación y gestión de las instituciones en el marco del Espacio Europeo.

Valle *et al.*, (2008) utilizan la *teoría motivacional del autovalor*, que surge fundamentalmente del miedo al fracaso para encaminar a los estudiantes en la orientación para la aproximación al rendimiento, al menos bajo dos tendencias, una la aproximación al éxito y la otra de evitación al fracaso. Mediante este mecanismo de autoafirmación se neutraliza la información potencialmente amenazante de un modo indirecto, previniendo así como objetivo principal el fracaso académico.

En la Universidad del Perú, Vicuña, (2008), estudia la magnitud de la relación existente entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes y cuáles pueden ser las alternativas que se tienen que brindar

para mejorar el rendimiento académico de los mismos. Con ellos permitirá brindar alternativas de mejoramiento o solución a la mejora del servicio educativo.

A estos problemas se suma la insuficiencia de los programas, de los servicios y de los apoyos didácticos que la institución proporciona a los estudiantes para mejorar su desarrollo académico. Estos factores, entre otros, hacen que el estudiante llegue a la decisión de permanecer, retrasar, cambiar o abandonar la carrera profesional.

1. Siguiendo este hecho entre el estudiante y la institución, Reyes, (2004), ha optado por un modelo de investigación descriptivo con cierta influencia de carácter cualitativo, para indagar sobre una serie de deficiencias académicas y de formación de hábitos de estudio, que derivan en lo que ha llamado <áreas deficitarias del conocimiento>. Por otro lado, señala el autor la deficiencia de la institución en potenciar sus servicios académicos, a fin de proporcionar oportunidades a los estudiantes de elevar su rendimiento académico de forma progresiva.

Otro acercamiento al estudio de los indicadores que afecta al estudiante en su proceso de aprendizaje académico, lo realizan Martínez y Crespo, (2008) de la Universidad de Alicante. Basados en el estudio, señalan que las variables incidentes *de la motivación*, como la metodología empleada, el papel del profesor y el clima de trabajo en el aula, influyen de manera significativa en el rendimiento académico de estos.

En la siguiente figura presentamos algunas características identificadas como resultados de tales investigaciones para la prevención del fracaso académico en la Universidad.

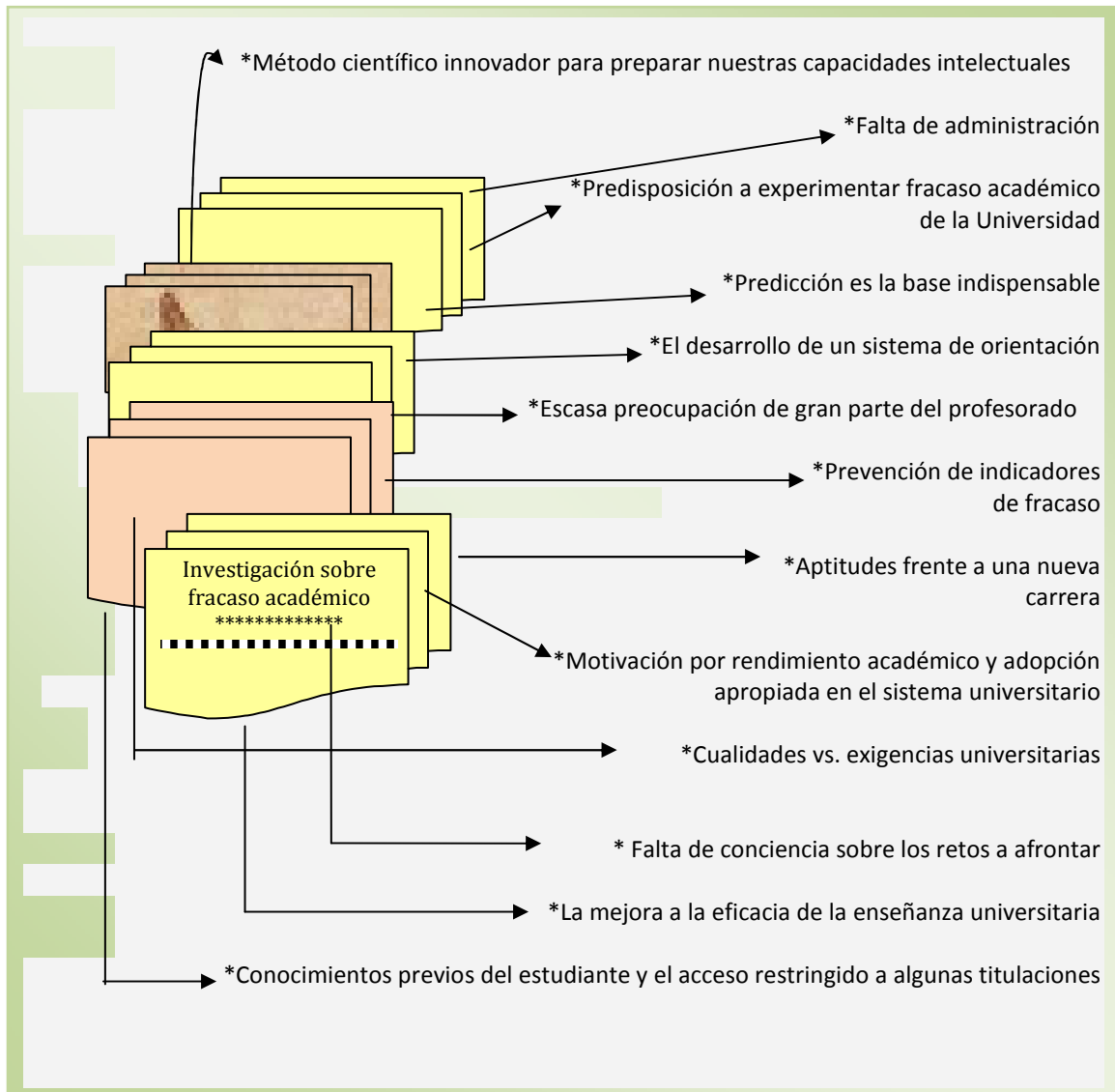


Figura 2.1: Aportaciones de la investigación sobre el fracaso académico en la Universidad

En cualquiera de los estudios encontrados, resulta una cuestión delicada ubicar estas líneas investigativas y otras tantas, en un término específico, ya que las particularidades que caracterizan a cada resultado de este fenómeno, suelen revestirse de formas de conducta y matizaciones diferentes.

Esto nos indica que no es raro encontrar publicaciones de investigación donde no se distingue entre abandono resultante de fracaso académico o

abandono voluntario, ni tampoco de cambio por traslado a otra facultad o instituciones, como también en el particular de la dejadez en la estancia prolongada en la misma disciplina académica escogida.

Con lo cual, todos estos profesionales e investigadores de este fenómeno académico, conocen cuáles son los factores, las causas, las variables causantes del fracaso académico y las circunstancias que afectan al individuo para declinar o hacer un acto de *desgranamiento educacional* de no cumplir con los requerimientos establecidos por la norma académica.

En otro sentido, se estudia lo que afecta al progreso y/o rendimiento académico del estudiante. Por ejemplo: los problemas de aprendizaje, el ámbito conductual, económico, relación social, familiar motivacional, psicológico, resultados de la docencia del estudiante, etc., (Reyes, 2004). Estas investigaciones enfatizan mucho en el entorno del estudiante y las variables que puede afectar el progreso académico del estudiantado, (Tejedor *et al.*, 2002).

Viéndolo desde este punto de vista de investigación que se pretende realizar en este proyecto, aún no se conoce con exactitud lo que piensan estos sujetos sobre sus vivencias ante el fracaso académico. Es evidente que en cada una de estas investigaciones el análisis va dirigido al área pedagógica, psicológica y sociológica con relación al sujeto, pero no desde la perspectiva del sujeto mismo y sus experiencias vividas en el sistema de enseñanza superior.

Aun así, con estas investigaciones, podemos encontrar en el mismo sujeto las posibles razones del fracaso académico y crear entonces alternativas viables para la mejora en la *falta de rendimiento académico*.

Sin importar el enfoque con que estos investigadores realicen sus trabajos, lo cierto es que existen unas razones para que el estudiante, aún superado el impacto inicial al ámbito universitario, surja en lo que Spady, (1970) llama *suicidio* en el mundo universitario. Dicho de otro modo, la insuficiente integración del estudiante en el grupo social universitario o las incongruencias en sus valores particulares y lo que predomina en la colectividad académica, pueden llevarle a un bajo nivel de compromiso con el sistema y como consecuencia a decidir *atrasar las metas, cambiar de disciplina* o, en el peor de los casos, abandonar la institución académica, Granados, (1992). Zabalza, (2002), hace un señalamiento similar y lo llama *divorcio* entre el estudiante y la institución universitaria, también Edel, (2003), lo llama "*efecto Pigmalión*", es decir, una profecía de fracaso escolar, que es autocumplida en este proceso educativo.

Cabrera *et al.*, (2006), revelan lo delicado de las circunstancias específicas de esta problemática académica en la educación superior. Por un lado, el índice de abandono y prolongación de estudios en estos estudiantes universitarios. La autora señala que mientras sucede esto se va obviando así la realidad que mientras la tasa de abandono esté presente en dicha institución académica se desvela como un indicador de calidad institucional.

Por otro lado, se señala que la Universidad adquiere, cada vez más, un atractivo social abriendo a una infinidad de posibilidades, éstas son: desarrollo de nuevas titulaciones, programas como cursos de extensión, prácticas informativas, extracurriculares, formación permanente, etc., con las que compiten unas con otras en la presentación de grandes ofertas en busca de clientes, provocando así la masificación de estudiantes. Que si bien es

favorable para la sociedad, también surge como situación adversa hacia el estudiantado (De Miguel, 1998; Corominas, 2001 y Cabrera, 2006).

Según estos autores, esta situación de masificación de estudiantes se presenta como un factor predictor del fracaso académico llevándoles así a abandonar los estudios universitarios.

Otros de los aspectos que persiguen estas investigaciones para mejorar el estatus del estudiante en la Universidad son las estadísticas del porcentaje de fracaso académico dentro de la misma.

Con estos indicadores, el sistema estadístico sobre *el estatus de rendimiento académico* en las Universidades crea de la problemática del fracaso académico una mayor preocupación en los terrenos de la educación superior. Nos referimos a las continuas tasas de fracaso académico en la Universidad que emiten estos informes estadísticos y que marcan el tema del fracaso académico en la Universidad, Cabrera, (2006).

En este sentido, hablamos sobre la existencia de las tasas altas de abandono y fracaso académico en esta población estudiantil y que apunta entre el 40% y el 50% los que abandonan la carrera. Cifras encontradas como en los siguientes estudios que mencionamos, revelan el estado actual del fenómeno del fracaso académico en la Universidad.

Los trabajos de investigación dirigidos a esta temática de tasa de porcentajes de abandono y fracaso académico, presentan a los estudiantes universitarios españoles con una mayor tasa de fracaso académico, superados sólo por los italianos dentro de la Unión Europea, (Marín, 2000). Informes europeos, en esta última década, sitúan a España en el penúltimo lugar,

relacionado a las bajas tasas de rendimiento académico, según uno de estos informes, Consejo de Universidades, (1997) y UNESCO, (2004, 2006).

En otra Investigación, observamos que en el promedio europeo ronda hasta un 50% de abandono de estudiantes universitarios, según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), editorial La Razón, (2008), y el PNECU (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria), García, (2005), y Zacarías, (2000) entre otros, confirman este porcentaje.

Con esta preocupación surgen interrogantes como: ¿Qué problemas tienen los universitarios?, ¿Cuáles son sus inquietudes?, ¿Qué opinan de la Universidad?, etc., Martín, (1999).

Siguiendo esta línea de pensamiento, el informe emitido por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) revela también una tasa alta de abandono en el curso 2003/04. Otros autores, Álvarez Martín, 2002; Fernández y Armenteros, (2004), sitúan el “abandono” alrededor de un 26,39%. Al igual que este informe, estudios más recientes (Rodríguez Marín y col., 2004; Cabrera *et al.*, 2005; González *et al.*, 2005; Cabrera *et al.*, 2006; entre otros), presentan porcentajes similares.

Otras de las cifras estadísticas confirman los porcentajes de fracaso académico que siguen alarmando a la sociedad. Uno de los informes elaborados por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), 1994, revela una tasa entre el 30% y 50% de abandono, Rodríguez, 2004).

La mayoría de las publicaciones de educación, ya sean de instituciones de enseñanzas, ya sean de organizaciones internacionales, hacen referencias

a datos estadísticos cuantitativos sorprendentes sobre este tema tan marcado en la sociedad.

Con estos datos se hace imprescindible a priori seguir investigando este fenómeno, identificar las causas que llevan al estudiante universitario al fracaso académico, analizar las consecuencias de éstas como efecto del fracaso (Wasserman, 2001; Edel, 2003; Tejedor, 2002 y Contreras *et al.*, 2008, entre otros) y buscar más allá de la mera evaluación de resultados encontrados.

Por ello, haciéndonos eco de las múltiples expresiones, tanto de estudios empíricos, foros, informes estadísticos, medios publicitarios, investigaciones teorías, etc., dirigidas a este tema tan marcado del fracaso académico entre otros, nos detenemos a observar y analizar más de cerca el proceso de enseñanza universitaria y el estudiante a la espera de unas expectativas que no logran alcanzar la medida deseada.

Podemos deducir que, para estudiar los patrones del fracaso académico que se presentan en la cultura de los centros educativos, es importante analizar estos criterios que presentan las distintas disciplinas. Lo que enriquece de manera oportuna la orientación de nuestro estudio. Esto supone el compromiso de lograr identificar variables que señalan a estos sujetos con dificultades para lograr el <objetivo académico> establecido entre ellos y la docencia.

Como parte de este análisis en la búsqueda de estas variables, observamos los siguientes elementos que sirven para avalar los criterios que presentamos en el capítulo 5. Y que, a rasgos generales, nos ayudan para identificar aquellos factores que pueden ser causas del fracaso académico en los estudios universitarios. A continuación, en la Tabla 2.1 se identifican algunas variables relacionadas con factores causantes del FAU.

Identificación de aquellos factores causantes del fracaso académico en la Universidad
a) <i>Las habilidades intelectuales</i> , (las aptitudes que el estudiante debe tener al iniciar la Universidad).
b) <i>Dificultades de aprendizaje</i> , (lo que éste pueda traer en su proceso de aprendizaje).
c) <i>Experiencias académicas</i> , (todas aquellas experiencias previas académicas que le ayuden a dominar la carrera escogida).
a) <i>El papel que juegan las calificaciones</i> , (repetir cursos o bajas calificaciones).
b) <i>Compatibilidad del sistema universitario con la metodología de enseñanza versus los intereses y expectativas del estudiante</i> , (si el sistema está preparado para recibir este tipo de estudiante vs. si el estudiante está capacitado para las demandas de la institución universitaria).
c) <i>La presión sociofamiliar frente a las demandas de la carrera profesional</i> , (la presión en el núcleo de la familia juega un papel central en el estudiante al elegir una carrera profesional).
d) <i>La toma de decisión</i> ante el impacto del proceso académico universitario, (si está el estudiante o no preparado para responder a dicho proceso).
e) <i>Aptitud hacia la carrera escogida</i> , (qué aptitudes, disposiciones, capacidades, habilidades puede tener ante las demandas de una enseñanza superior).
f) <i>Ajustes en la relación social e integración universitaria</i> , (qué actitudes puede éste adoptar ante la cultura universitaria).
g) <i>Motivación ante la carrera escogida</i> , (los intereses que el estudiante mantiene durante el proceso académico en la Universidad).
h) <i>La predicción que éste puede tener con vistas a la programación académica</i> , (qué información y orientación previa tiene el estudiante ante la carrera escogida).
i) <i>El compromiso con la meta establecida</i> , (qué compromiso tiene el estudiante con la carrera profesional a corto o largo plazo en su proceso académico universitario).

Tabla 2.1.: Identificación de las posibles causas del fracaso académico en la Universidad.

Dada la presentación de estas variables, sólo nos indican *la precisión* con que hay que seguir investigando dicho campo y el terreno en que corresponde, es decir, indagar y caracterizar factores que inciden en el fracaso académico y conocer las emociones que le acompañan en los sujetos de estudio.

Basándonos en las aportaciones de estos estudios de investigación, nos confirma la búsqueda de otra vía que nos permita conocer tal y como es la problemática estudiada; indagar sobre las posibles razones del fracaso académico; definir esas emociones en el sujeto desde su propia perspectiva; analizar esos efectos causados por el fracaso y detectar aquellas situaciones

que producen tal fracaso. Finalmente, evaluarlas para así poder presentar las posibles acciones preventivas ante el FAU.

Ahora bien, explorar de forma exhaustiva en las investigaciones relacionadas al tema que nos ocupa y el continuo alto porcentaje de abandono académico, escasea aún más en los trabajos en este campo de estudio, lo que indica la necesidad de seguir investigando sobre el fracaso académico en la Universidad (FAU).

Por tanto, esta ausencia parcial de estudios continuos sobre el fracaso académico en la Universidad trae como consecuencia la ausencia de acciones acertadas que respondan directamente a estos factores que predicen el fracaso académico en la Universidad.

Lo poco estudiado del tema y lo que aquí se pretende estudiar, se dirige, como mencionamos anteriormente, a los aspectos sociales, psicológicos, educativos, entre otros, que se dan en el ámbito universitario y son casi inexistentes los estudios que basan sus hallazgos en forma directa con los protagonistas del fracaso académico: el estudiante universitario y su experiencia misma con el proceso de enseñanza superior.

López *et al.*, (1985) señalan que no se requiere investigar sólo a personas, sino, a la vez, hacer algo para ellas, mediante las investigaciones y las consecuencias prácticas que de éstas se deriven.

2.1. Descripción de términos y definiciones empleadas para el estudio del fracaso académico en la Universidad

En la búsqueda de identificación de los factores relacionados con el abandono, prolongación y cambios en los estudios en la Universidad, es importante prestar atención a la evolución de los términos que utilizan los científicos estudiosos del FAU y cómo definen e identifican estos investigadores, el problema del bajo rendimiento académico.

En este apartado se describirán los términos utilizados amparados en los distintos estudios realizados y analizados en páginas anteriores. Además, se mencionarán distintos nombres y/o calificativos que identifican este concepto que observamos en títulos, frases y términos científicos para referirse a este fenómeno.

Por ejemplo, el problema de *inadaptación escolar* fue un término utilizado por Bodin, (1972) *Adaptación escolar*, otro término utilizado por el autor Michel, Gilly (1978): *los factores del fracaso o éxito*, en esa década también, Pérez y Rodríguez estudian esos factores ya identificados en el ámbito académico y Martínez Muñiz investiga *la inhibición intelectual del estudiante*, Hernández y Gómez, (1982); investigando el fenómeno lo denominan *fracaso académico* para identificar así los conflictos persistentes en el área académica. También Hernández, (1983), lo identifica como: *fracaso escolar consistente*.

Una década más tarde investigadores como: Reyes, (2004) lo identifica como: *áreas deficitarias del conocimiento*, Gil, (2008) *rendimiento deficitario* la MEC, (2006), *abandono escolar prematuro*, Vicuña, (2008) *hábitos de estudios y rendimiento*, Ortega, (2008) lo denomina *abandono temprano educativo*,

Tejedor, (2007) *determinantes del rendimiento académico*, entre otros. Estos términos han evolucionado para hoy comprender de manera operativa el paradigma del FAU y enfrentarnos con vistas a paliar dicho fenómeno.

Esto significa que los expertos en esta materia nos dan las herramientas para concienciar en qué estatus nos encontramos respecto a la temática estudiada y hacia dónde dirigirnos.

En nuestros días, este fenómeno se identifica también como: *bajo rendimiento académico, malogro o mal éxito, repetición de asignaturas, baja calidad de la enseñanza, abandono de carrera, abandono prematuro, retiro parcial o prematuro*, entre otros. Existen conceptos o términos diferentes del fracaso académico, por lo que es necesario definirlo de la manera más sencilla posible y por los expertos en dicho campo.

A manera de resumen, en la siguiente tabla se observa la evolución de estos términos utilizados en las últimas décadas por autores que investigan el fenómeno del fracaso académico.

Términos utilizados en las últimas décadas en el tema del FAU

Décadas	Nombre de términos utilizados
1970 - 1980	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inadaptación escolar ✓ Los factores del fracaso o éxito ✓ La inhibición intelectual del estudiante
1981 - 1990	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fracaso académico ✓ Bajo rendimiento ✓ Malogro o mal éxito ✓ Repetición de asignaturas ✓ Baja calidad de la enseñanza ✓ Abandono de carrera ✓ Abandono prematuro ✓ Retiro parcial o prematuro

1991 – hasta hoy	✓ Áreas deficitarias del conocimiento
	✓ Síndrome del “burnout”
	✓ Determinantes del rendimiento académico
	✓ Hábitos de estudio y rendimiento
	✓ Abandono educativo temprano
	✓ Deserción estudiantil
	✓ Desadaptados
	✓ Retardo en la finalización de los estudios
	✓ Baja eficiencia terminal
	✓ Otros

Tabla 2.1.1: Identificación de nombres y/o términos utilizados por investigadores en el tema del fracaso académico.

Dada la evolución de estas interpretaciones, en primer lugar definir el término del *fracaso académico* llamado también *determinantes del rendimiento académico*, se hace difícil. De acuerdo con la perspectiva del autor en su investigación, se le dan estos distintos matices para identificar este fenómeno que evoluciona a través de cada década, lo que hace aún más difícil enmarcar este término en definición alguna, al fracaso académico. Los criterios de evaluación no son absolutamente uniformes, y una misma calificación puede referirse a situaciones distintas. Para responder de manera directa al sujeto, se condiciona a una cantidad de criterios, lo que sirve para agruparlo como mecanismo de estudio.

Algunos ámbitos profesionales y recursos que estudian esta problemática educativa definen el término *fracaso académico* en forma sencilla para comprender mejor esta problemática. En el siguiente cuadro, de forma muy breve, se exponen algunas definiciones que se emplean en los distintos enfoques científicos frente al estudio de investigación.

Definiciones sobre el tema del fracaso académico en la Universidad

- 1) En el Diccionario de la Real Academia Española fracasar significa *destrozar, hacer trizas una cosa, romperse, mal éxito, dejar alguna cosa emprendida, caer de ánimo, rendirse en las adversidades*.
- 2) Cowan, (1985), define utilizando tres conceptos importados de la teoría de sistemas: *eficiente (relación que existe entre las entradas y salida de un sistema) eficacia (relación entre los resultados obtenidos y los objetivos planteados previamente), y rendimiento (concepto de productividad denominado medidas de rendimiento que cuando es evaluado se denomina rendimiento institucional)*.
- 3) Tejedor, (2007), define este fenómeno con varios conceptos: *rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones) o de repetición (permanencia en un mismo curso más de un año) y/o abandono (estudiantes que dejan de matricularse en cualquiera de los cursos de carrera); rendimiento en sentido ampliado, medido a través del éxito (finalización puntual en un periodo de tiempo determinado) o de fracaso (retraso o abandono de los estudios); también habla sobre regularidad académica, cuando el concepto de rendimiento académico se presenta mediante las tasas de presentación o no a las convocatorias de exámenes*.
- 4) González, (1986), refiriéndose al estudiante como también al sistema académico universitario, señala que el fracaso académico se define como: *Abandono de carrera, o repetición de curso dependiendo de la situación que esté viviendo el sujeto*.
- 5) El equipo de CIREM (Centre d'Iniciatives Recerques Europees a la mediterrània), (2000), define este fenómeno académico explicándolo como *la no adquisición de logros en el tiempo previsto por las normas establecidas*.
- 6) Abarca, (2005), desde el punto de vista del autor define el fracaso como *deserción*. Es una manifestación de conducta que podría ser el resultado de la interacción en una serie de características o variables en la que refleja la decisión por parte de un individuo, en este caso específico por un estudiante universitario, de interrumpir sus actividades académicas ya sea de modo parcial o permanente.
- 7) Rodríguez, (2003), relacionando su investigación con el fracaso académico, define el término fracaso como más que la suma de distintos trastornos del aprendizaje, *es una disfunción en la capacidad de aprender, de captar información de forma eficaz y eficiente, de asimilar conceptos nuevos y poder plasmar después en una prueba académica establecida dentro de un contexto social y cultural específico*.
- 8) Alañón, (1991), buscando relacionar una definición directa con su investigación, define este término como: *habitualmente la no consecución, por parte del estudiante, de las metas formativas que se fijan en un determinado nivel educativo*.
- 9) Tinto, (1987), se las ingenia y da una definición muy simple y sumamente acertada a este tema, cuando dice que *deserción es cuando el estudiante aspira y no logra terminar su grado superior*.
- 10) Caballero, (2007), el síndrome del *burnout*, palabra anglosajona en este escenario como: *un tipo de estrés que se caracteriza por agotamiento, cinismo y baja autoeficacia en el estudiante universitario, produciendo así el bajo rendimiento*.
- 11) Santiago, (2001), lo sintetiza aún más llamándolo en forma literal *divorcio académico*, este divorcio existe entre el sistema educativo y las perspectivas de ocupación en el mercado de trabajo. Es decir, la enseñanza no es finalmente compatible con las demandas del mercado laboral.
- 12) Pozo, (1997), en la investigación que la autora realiza, define este término como *el resultado de una serie de comportamientos inadecuados de los estudiantes originados por una serie de carencias relacionadas con características específicas o habilidades particulares del individuo*. Ejemplo de ello, *por déficits en estrategias académicas, lo que desembocará en la no-superación por parte del individuo ante los objetivos curriculares establecidos por la institución universitaria*.
- 13) Ramírez, (2003), lo llama *desadaptado o inadaptación escolar*, según esta perspectiva se produce cuando el individuo no responde a sus propias expectativas o a las que los demás exigen de él.
- 14) De Miguel, (1999), lo define como *la deferencia de tiempo invertido con el teóricamente previsto para terminar una carrera*.
- 15) Cabrera, (2002), a este fenómeno académico lo llama tanto desde la perspectiva de *retardo en la finalización de los estudios, de cómo abandono o de éxito académico*.
- 16) MEC, (2006), lo considera *el abandono escolar prematuro*, al hecho de que los jóvenes de 18 a 24 años, que han alcanzado como máximo la Enseñanza Secundaria Obligatoria, no sigan estudios

posteriores.

- 17) Otros tantos autores al referirse al fracaso académico en la Universidad, lo definen como *algo catastrófico*; y aun más en el vulgo o frases populares, se refieren señalando al que fracasa en un grado académico como: *repitencia, abandono prematuro, desgranamiento, malogro, reprobación, derrota, suspenso, fracaso parcial, retraso, rendirse, reprobación, inadaptación, éxito v/s fracaso, resultado adverso, descenso, fracasado, desinterés, ineficacia, descontento, imperfección, salir mal, no alcanzar lo pretendido, frustrarse*, y otros apelativos parecidos que preenjucian al educando.
- 18) En la literatura científica, a nivel internacional, Longden, (2002), ha logrado enlistar una gran diversidad de términos utilizados por otros autores para referirse a este fenómeno académico (abandono de los estudios universitarios) como son: "*Attrition, Drop out, Failure, Interruption of study, Leaving early, Non-achievement, Non-completion, Non-persistence, Stop out, Survival, Suspensión, Wastage, y Withdrawal*".

Cuadro 2.1.1: Distintas definiciones sobre el fracaso académico

En esta revisión teórica sobre el estudio del fracaso académico en la educación superior, o como lo hemos identificado anteriormente FAU (Fracaso Académico en la Universidad), entraña una enorme complejidad ya que no se puede dirigir a una sola dinámica que manifieste una definición de este concepto multidimensional, relativo y contextual, Marín, (2000), o como lo llama Corominas, (2001), y Contreras *et al.*, (2008): *de naturaleza multicausal*.

En años recientes se le han sumado nuevos significados "*performance*" a la palabra fracasar tales como *inadaptación académica o falta de rendimiento académico, efecto Pigmalión, burnout y el rendimiento académico*. Estas nuevas inducciones nos llevan hacia un proceso educativo más operacional, y de acción a este tema tan estudiado, presentando en tres variables básicas como:

- 1) *Las malas notas*, como resultado de la acumulación cualificativa no satisfactoria.
- 2) *La repetición de cursos*, como consecuencia a la no-aprobación en dicho cursos.
- 3) *La suspensión de las estructuras académicas*, la expulsión o suspenso, de forma parcial o permanente, del centro académico.

Conociendo los términos con los que se identifica este fenómeno, podemos hacer mención de unos factores inherentes al fracaso académico que alinean estos términos con más precisión ante la temática estudiada. Nos referimos a los estudios realizados como factores predeterminantes del fracaso académico en las universidades, González, (1985), relacionados con aspectos del *estudiante*, *profesorado* y la *institución académica*, lo que ampliamos en el siguiente apartado.

2.2. Factores inherentes al Fracaso Académico Universitario

Como ya se ha comprobado en otros estudios, existen factores causantes del fracaso académico que sirven de predictores en este proceso de aprendizaje en el estudiante universitario.

Cabe destacar la intervención que González, (1985), realiza en una ponencia sobre la temática de la influencia de múltiples factores en el fracaso universitario y que Tejedor, (2007), avala en su estudio. Se clasifica en tres grandes grupos que se consideran importantes presentarlo en este apartado, puesto que acompañan al estudiante en toda su carrera universitaria. Estos son: *los factores inherentes al estudiante*, *los factores inherentes al profesor* y *los factores inherentes a la organización académica universitaria*.

Se ha logrado contrastar que los factores inherentes al estudiante universitario se ha utilizado como base en otras intervenciones y estudios, confirmando dicha influencia y que son avalados por autores de diferentes perspectivas y disciplinas que investigan el tema del fracaso académico como: Rodríguez, (2004); Álvarez, (2000); Cabrera *et al.* (2006a); De Miguel, (2001); Tejedor, (1998, 2002); Contreras *et al.*, (2008) entre otros, lo que nos lleva a indagar de forma profunda sobre estos predictores del fracaso académico.

También Martín *et al.*, (1999) hacen importantes conclusiones sobre estos particulares factores y extraen del estudio varios factores influyentes en la vida educativa del estudiante. Se refieren, estos autores, a factores como que el fracaso no sólo es del estudiante, sino también de la facultad y de la Universidad. Con estos señalamientos, confirman lo ya mencionado por González, (1985, 1989, 2000).

Estos factores pueden influir en el éxito o fracaso académico del estudiante universitario. Cada indicador que afecte a este proceso marca el resultado de una decisión del estudiante en su proceso académico universitario.

Podríamos decir que todos estos factores se resumen en tres categorías: en *abandono*, *cambio* y en *la prolongación* de la carrera escogida como resultado de la decisión del estudiante en la Universidad que explicamos en el tercer capítulo.

A continuación, estructuramos en forma detallada y explicativa estos factores inherentes en tres bloques:

<i>Factores inherentes al estudiante en la Universidad</i>
<ul style="list-style-type: none">➤ Falta de preparación para acceder a estudios superiores – (niveles de conocimientos no adecuados a las exigencias de la Universidad).➤ Desarrollo inadecuado de aptitudes específicas acordes con el tipo de carrera elegida- (las aptitudes son una predicción del éxito o fracaso académico).➤ Aspectos de índole actitudinal – (el desajuste entre las expectativas del universitario al iniciar la carrera y la realidad).➤ Falta de métodos de estudio o técnicas de trabajo intelectual – (son importantes a la hora de integrar conocimientos y traducirlos en actos funcionales).➤ Estilos de aprendizaje no acordes con la carrera elegida – (el que no tenga el estilo de aprendizaje correspondiente a la carrera, puede encontrar mayores dificultades para cursarla).

Tabla 2.2.1: Factores inherentes al estudiante de fracaso académico

<i>Factores inherentes al profesor en la Universidad</i>
<ul style="list-style-type: none">➤ Las deficiencias pedagógicas – (cómo presenta la materia, ayuda a captar el interés, despertada la reflexión, el juicio crítico, motivar en el deseo de aprender, entre otras).➤ Falta de tratamiento individualizado a los estudiantes – (la masificación impide el diálogo, la resolución de dudas, el intercambio de ideas y críticas con los estudiantes, etc.).➤ Falta de mayor dedicación – (la permanencia efectiva en la Universidad, ofrecer el bagaje de experiencias propias, orientar, entre otras).

Tabla 2.2.2: Factores inherentes al profesor de fracaso académico

<i>Factores inherentes a la organización académica universitaria</i>
<ul style="list-style-type: none">➤ Ausencia de objetivos claramente definidos – (la falta de definición del tipo de titulado que se desea formar en función de las demandas sociales).➤ Falta de coordinación entre distintas materias – (la falta de conexión entre las diferentes disciplinas).➤ Sistemas de selección utilizados – (pruebas especializadas para acceder a la Universidad).➤ Criterios objetivos para la evaluación – (es la disparidad de criterios fiables para evaluar el progreso real de los estudiantes universitarios).

Tabla 2.2.3: Factores inherentes a la institución universitaria de fracaso académico

Como se puede observar en cada uno de estos factores inherentes, siempre van unidos al estudiante en toda la carrera profesional, ya sea por atribuciones individuales, por la docencia o por la institución universitaria. En otras palabras, el estudiante se encuentra con cada uno de estos factores durante todo su proceso de madurez académica.

Por consiguiente, si el estudiante no está preparado para enfrentarse con cada una de estas problemáticas, tanto en el inicio de la carrera, durante o al finalizar ésta puede llegarse a una situación de *abandono, cambio o prolongación de la carrera profesional*.

Es decir, factores que pueden crear efectos desfavorables en el individuo, que podrían obligándole a tomar una decisión en su carrera profesional incompatible con las exigencias facultativas de la institución

universitaria. Lo que lleva a un contratiempo académico en el proceso de la enseñanza.

La figura que mostramos a continuación presenta la influencia de estos tres factores en el estudiante universitario que ayuda a visualizar el proceso del rendimiento académico entre el éxito o fracaso académico del sujeto de estudio.

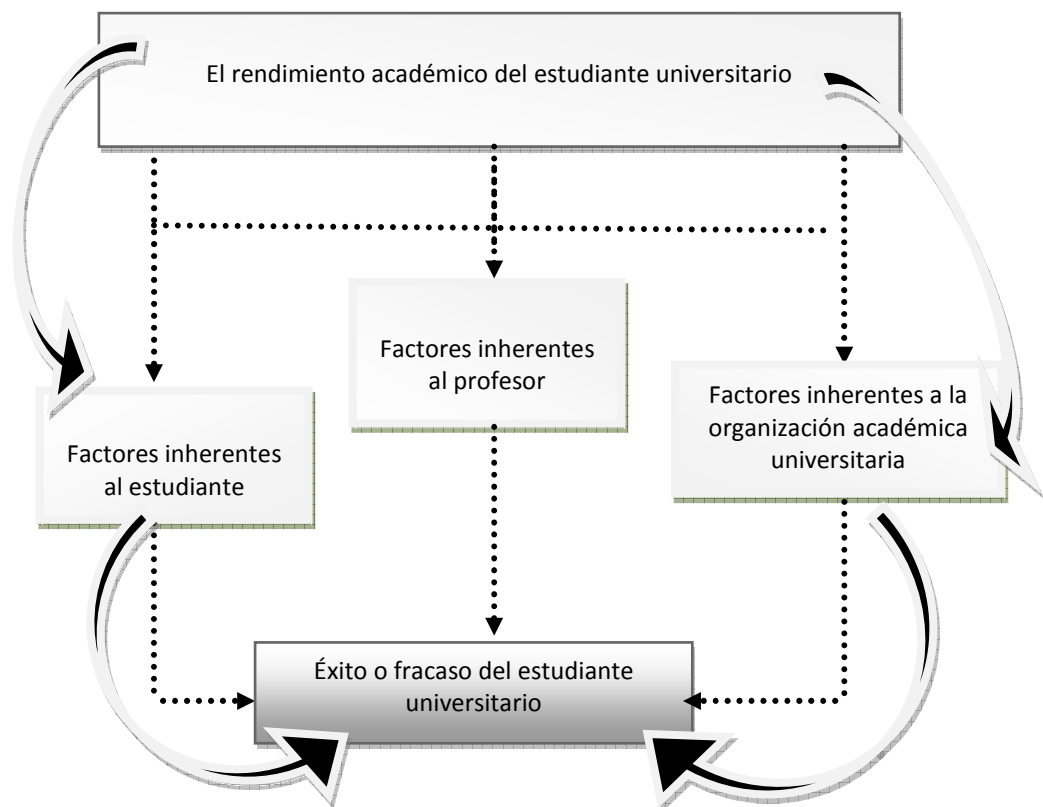


Figura 2.2.1: El estudiante y los factores inherentes al fracaso académico en la Universidad

Otra investigación sobre factores del rendimiento académico universitario la realizaron González Galán y López, (1985) y que luego avaló Gutiérrez, (2004). Estos investigadores descubren una serie de variables predictivas del rendimiento y señalan que los factores que mejor predicen el rendimiento académico en la universidad son:

- a. Variables biográficas

- ⇒ Personales (género, estado civil).
- ⇒ Circunstanciales a la persona (hogar y su ambiente; centro educativo y actividad profesional).

b. Rendimientos académicos previos

- ⇒ Inteligencia
- ⇒ Aptitudes y funciones mentales
- ⇒ Rasgos de personalidad y aspectos motivacionales.

Lo opuesto a estas características de rendimiento, puede afectar de manera importante al estudiante y como resultado llevarlo al fracaso académico universitario.

Rodríguez, (2003), señala que describir unos factores y estudiarlos sin contar con el protagonista, el estudiante universitario, hace más difícil el acertar con seguridad una nueva estrategia de mejora de calidad en la educación.

Es importante, por lo tanto, ver las soluciones que van dando forma a esta particular problemática para así abordarla de forma operacional, Pozo, (2000).

En el siguiente capítulo tratamos de recoger, al amparo de estos enfoques teóricos, las investigaciones que abordan la problemática y los resultados empíricos que permiten identificar indicadores del bajo rendimiento en la Universidad.

CAPÍTULO 3

Indicadores del Fracaso Académico en la Universidad

- 3.1. Indicadores de fracaso académico en el estudiante que inicia sus estudios universitarios**
- 3.2. Propuestas para la prevención del Fracaso Académico en la Universidad**

3.1. Indicadores de fracaso académico en el estudiante que inicia sus estudios universitarios

La investigación sobre el fracaso académico, realizada en la última década, ha demostrado que los indicadores de abandono, prolongación y de cambio, ya sea de titulación, facultad o de Universidad, constituye uno de los aspectos más utilizados para identificar aquellas características predoctoras de cara al fracaso académico en estudiantes universitarios. Cabrera *et al.*, (2006 a, b); Pozo, (2002); Picazo, (2004); De Miguel, (1997, 1999, 2001); Tejedor, (2002, 2003, 2007); Contreras *et al.*, (2008); Abarca *et al.*, (2005), entre otros.

Los resultados de la investigación sobre la relación entre éxito y la independencia del fracaso académico, no aportan evidencia definida sobre la naturaleza exacta de la dirección del fenómeno estudiado. Como mencionamos anteriormente, dependiendo de cuándo se han realizado los estudios, del diseño, de la estrategia de análisis empleada, de la naturaleza de los datos obtenidos, de las características de la muestra, etc., se establecen distintos puntos de vista. Las condiciones varían ampliamente dependiendo de la perspectiva observada.

Por este motivo, no es suficiente atender a los resultados finales de estas investigaciones, sino que tendremos que conseguir las características específicas que observamos a través de los indicadores presentados a lo largo de la experiencia del estudiante y su medio ambiente universitario.

Ante esta razón, tratamos de redefinir el concepto del fracaso académico aquí estudiado y ampararnos en las normas académicas de la institución y los trabajos de investigación que avalan indicadores predictores como son, en

primer lugar, el *cambiarse de carrera* y en segundo lugar, *el prolongarse* más tiempo de lo previsto la carrera o titulación seleccionada.

Los estudiosos parecen ponerse de acuerdo acerca de qué factores están relacionados con el bajo rendimiento universitario y qué variables pueden ser consideradas pronosticadoras de dicho rendimiento. Aunque, para evitar polémicas estériles, no entran en conflicto sobre cuáles pueden tener mayor peso predictivo (Grao, 1991 *Op. cit*, Gutiérrez, 2004). Algunas características de factores investigados por estos autores que se han mencionado a lo largo del estudio presentan este fenómeno académico como acciones en el estudiante universitario:

- ✓ Empezar cualquier carrera profesional
- ✓ Imposición de una carrera de educación superior.
- ✓ No estar capacitados para la carrera de primera selección.
- ✓ Desmotivación por expectativas no cumplidas en el proceso académico.
- ✓ Impacto por el contenido de los cursos, no acorde con sus expectativas.
- ✓ Frustración de las expectativas por suspenso de examen o asignatura.
- ✓ Carrera elegida como segunda, tercera y hasta cuarta opción.
- ✓ Poca actividad o ninguna en la integración o relación social universitaria.
- ✓ Saturación de material teórico.
- ✓ Cambio de titulación
- ✓ Falta de estrategias de motivación.
- ✓ No tener recursos profesionales adecuados para el manejo de eventos como: frustración, desorientación o confusión para tomar decisiones académicas y /o profesionales, tanto al inicio como al final de sus carreras.
- ✓ Retardarse más del tiempo establecido en la carrera profesional por cambiar de titulación.
- ✓ Continuar estudios por tiempo indefinido.
- ✓ Una información inadecuada antes de entrar a la universidad.

- ✓ Cambio de carrera por modalidad en la realización de otra carrera profesional.
- ✓ Enseñanza universitaria no acorde con las exigencias del mundo laboral.
- ✓ El clima poco motivador para el estudio.
- ✓ Insuficiente dominio de las técnicas de estudio por parte del estudiante.
- ✓ Inseguridad al tomar cualquier decisión.
- ✓ Tardar demasiado tiempo en la decisión final.
- ✓ Falta de apoyo familiar.
- ✓ Embarazo o matrimonio.
- ✓ Expectativas poco realistas.
- ✓ Apatía o desmotivación ante un evento inesperado.
- ✓ Conformidad ante el evento inesperado.
- ✓ La falta de preparación docente del profesor.
- ✓ El desnivel entre los conocimientos que exigen en primero y los que traen de sus estudios previos.
- ✓ Método tradicional emisor y receptor.
- ✓ Falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad, por parte del estudiante.
- ✓ Otras posibilidades en el transcurso de la carrera.

Estas situaciones que identificamos son diversas, y con éstas se crean confusión y contradicciones que suelen identificar los sistemas de estadísticas universitarias como el caso del fracaso académico.

Muchos de estos casos no se pueden catalogar de fracaso académico como tal. Por ejemplo, a la hora de tomar una decisión en la mejora de su carrera profesional o por insatisfacción de la carrera; el estudiante, que persiste en terminar una carrera sin establecer tiempo determinado, cambia a otro itinerario formativo o de Universidad, entre otros factores. De acuerdo con lo que menciona Cabrera, (2006b), podemos decir que la definición va vinculada a las perspectivas que cada persona tiene cuando inicia una carrera. La autora señala que estas expectativas no tienen que coincidir necesariamente con la

adquisición de una titulación, sino con la obtención de certificaciones con fines profesionales u otros.

Finalmente, para dominar una variedad de situaciones identificadas en estos procesos de desarrollo educativo del estudiantado en la Universidad, se observa un denominador común, que podríamos definir el fracaso académico, como: “*cambio o prolongación de los estudios ya iniciados*”.

Es decir, nos referimos al estudiante que ingresó en un sistema universitario, matriculándose en los cursos de interés, no culminó los requisitos en el tiempo o término establecido para el grado al cual aspiraba; o que, por otras circunstancias, cambia de titulación, de facultad o de Universidad.

Para la organización académica, estas decisiones que impulsan al estudiante a interrumpir lo establecido por la norma han de ser valoradas como fracaso, pues no se consiguen los objetivos educativos del programa al que pertenecen.

Con el resultado de estas observaciones, presentamos unos indicadores que predisponen el fracaso académico en la interacción del estudiante en el ámbito universitario. En este capítulo tratamos de identificar la existencia de estos factores del fracaso académico en la Universidad, como pieza clave en la transmisión de nuevos conocimientos para comprender el fracaso académico desde la percepción del sujeto de estudio.

En la actualidad, los jóvenes que inician una carrera universitaria son sin duda un indicador de desarrollo social. Por lo tanto, es un paso muy importante en las decisiones de estos jóvenes que va a prefigurar, en gran medida, su futuro profesional.

El acceso a los estudios universitarios presenta hoy día un atractivo tanto para el desarrollo económico como profesional, de cara a las demandas de la sociedad. Ahora bien, al hablar de estos desarrollos en la sociedad y en la realidad con las que nos enfrentamos ante el fracaso académico en la Universidad, obliga a dirigirnos primeramente, desde, al menos, tres perspectivas: 1) La perspectiva política, 2) La institucional, y 3) La personal y familiar, Álvarez *et al.*, (2005); Contreras *et al.*, (2008); Cabrera *et al.*, (2006a); Reyes (2004); Abarca *et al.*, (2007) y López-Justicia *et al.*, (2008).

1) *La política*, que intenta explicar la función de la Universidad en el mundo actual y las demandas de carreras a las que se pueden acceder. El manejo de qué carreras es deseable que se realicen y cuáles no. En este sentido, los poderes públicos toman jurisdicción en las propuestas ideológicas, que así les parece para cada año académico.

2) *La institucional*, aunque va evolucionando, es acorde al manejo de las notas de corte y la adecuada orientación de acceso a la Universidad durante los inicios en esta institución, puede ser de beneficios considerables para la formación de un estudiante universitario, o todo lo contrario. La masificación para el acceso a la institución, la falta de orientación e interés por la carrera escogida, la preparación inadecuada de los nuevos estudiantes, etc., pueden ser poco beneficiosos para el estudiante (Pozo, 2002; Corominas, 2001; De Miguel, 1998, 2001; Tejedor, 2003 y López *et al.*, 2008, entre otros).

3) Desde una perspectiva *personal y familiar* de los estudiantes, se revelan los aspectos que intervienen en lo pedagógico, psicológico y sociológico. En ella ejercen presión sobre las acciones de estos jóvenes ante los nuevos retos.

La importancia de elegir una carrera profesional dependerá, en cierto modo, de estas perspectivas y de la oportunidad que tenga éste en la elección de la misma. Es decir, lograr con la menor dificultad terminar en el tiempo establecido la carrera elegida. De no ser así, el cambiar de titulación por circunstancias intrínsecas o extrínsecas del individuo; en el alargamiento del tiempo en la consecución de la titulación o en circunstancias infructuosas, como el abandono de la carrera. Son sin duda indicadores de los que mencionamos como características específicas que guardan relación directa con el FAU.

El número de estudiantes que acceden a las instituciones superiores es cada vez más elevado, y comparando esto con la media de los porcentajes estadísticos de estudiantes que logran terminar un grado universitario, entendiéndose por éxito el de aquellos estudiantes que finalizan estudios en el tiempo previsto, es por debajo del 50%, CIDE, (1994, 2006), entre un 30% y un 50%. Aunque la OCDE, (2008), lo sitúa en alrededor del 50% el abandono de los estudios.

En la temática concreta de este apartado de indicadores de fracaso en la Universidad, surge lo que llamamos una doble dirección: Por un lado, la influencia de la docencia, que provoca distintas acciones en el estudiante y, por otro, la aptitud y la visión general en el proceso académico del discente principal, el estudiante que inicia estudios universitarios.

En la primera dirección existen unos factores determinantes en el inicio de la carrera del estudiante y en el proceso académico en la Universidad que sirven como factores predictores ante el FAU, (Rodríguez, 2004 y Gutiérrez *et al.*, 2004a,b).

Afirma Muñoz, (1993), que las pruebas de selectividad desempeñan por una parte, una función distribuidora de estudiantes debido al exceso de la demanda, Corominas, (2001); Zabalza, (2002) y Picazo, (2006) confirman este hecho empírico.

Por otra parte, se origina una disfunción a la hora de obtener una carrera elegida en primera opción y de aquellas a matricularse en especialidades como segunda opción para las cuales no están motivados, Martín y Hernández, (1999) y Cabrera *et al.*, (2006a). Según Muñoz, (1993) estas disfunciones hacen que muchos estudiantes abandonen, fracasen o cambien de carrera.

Pozo, (1996, 1999); Cabrera *et al.*, (2006 a, b); Tejedor, (2003, 2007); Picazo, (2006); Contreras *et al.*, (2008) y Gargallo *et al.*, (2008) entre otros, señalan la carencia de información previa al inicio de estos estudiantes en la Universidad. Según los autores, estos estudiantes perciben cierta incapacidad para enfrentarse a nuevas situaciones en el ámbito universitario.

Entre estas variables destacan las determinantes políticas gubernamentales (De Miguel, 1998; Rodríguez, 2004; Sander, (2005) entre otros), cuyo objeto es cubrir el mayor número de individuos con una carrera profesional creando, a su vez, una masificación en el aula académica y otros contratiempos que acarrea esta situación.

Otros estudios como los de Cabrera *et al.*, (2006a) y Arco *et al.*, (2004), presentan esta complejidad. Por un lado, Cabrera *et al.*, (2006a), de la Universidad de La Laguna, señalan que la transición entre la escuela de secundaria y la integración en la Universidad en su primer año académico sea uno de los focos de atención prioritaria para luchar contra el abandono académico universitario. Por otro lado, Arco *et al.*, (2004) de la Universidad de

Granada, nos hablan de la motivación como estrategia principal para la persistencia en la institución universitaria. Gargallo *et al.*, (2008) entre otros avalan este hecho.

Echevarría, (1997), de acuerdo con un estudio realizado con estudiantes universitarios, descubre que existen dificultades en la gestión, debidas principalmente a la escasa tradición de la orientación en la Universidad, unida ésta a la confusión existente entre los conceptos de información, publicidad y la tendencia a centralizar los servicios que la Universidad ofrece, De Miguel, (2001), confirma este hecho. Ante esta necesidad los autores Watts y Van Esbroeck, (1998), crean un modelo sobre la organización de la orientación y apoyo a los “clientes”, estudiantes de la institución de educación superior.

Latiesa, (1992); Pozo y Hernández, (1997); Pozo, (2000); Cabrera *et al.*, (2006 a, b) y Picazo, (2006) coinciden en señalar que el estudiante que posea información previa antes de ingresar en una universidad; información sobre los planes de estudios de las distintas titulaciones; el conocer las aptitudes necesarias para las exigencias de la carrera o el expediente académico previo para el rendimiento académico, pueden contribuir en el éxito o fracaso académico de un individuo que inicia una carrera universitaria.

La oferta y demanda de la universidad juegan un papel muy importante en las expectativas de los estudiantes que se inician en las pruebas de selectividad.

En La segunda dirección se basa sobre la aptitud y visión del estudiante, a raíz de esto, surgen varias explicaciones empíricas. Ejemplo, en un estudio realizado por la Universidad de Salamanca, dirigido por Tejedor, (1997, 2002), uno de los ítems de la categoría: *características psicológicas y pedagógicas*, se

encontraron tres predictores o criterios que son importantes en el proceso académico del estudiante. Estos son en síntesis:

- a) *Hábitos de estudio*, encontraron una carencia en materia de hábitos de estudio.
- b) *El aspecto de motivación*, la circunstancia que más motiva para el estudio es la utilidad futura a la inserción laboral; sin embargo, los estudiantes se desmotivan por diversas razones: pérdida de tiempo empleado en estudios, no ser evaluados objetivamente, entre otras.
- c) *Datos relativos a la organización y planificación del estudio en estos individuos*. Estos admiten que la organización y las diversas técnicas de estudio son un medio para el rendimiento académico, pero que son remisos a la hora de poner en prácticas esas ideas. Abarca *et al.*, (2005), confirma estas variables manifestadas en el estudiante universitario.

El estudio realizado por Álvarez, (2000), en la opinión encuestada de estudiantes con rendimiento elevado. Estos señalan, en términos generales, su valoración sobre el apoyo por profesionales y la institución a la que pertenecen es generalmente negativa. Aunque existe una discrepancia entre los estudiantes de primero y tercero y los estudiantes de quinto curso. Los de primero y tercero le dan más importancia demandando el apoyo docente de cara al éxito en los estudios, mientras que los de quinto valoran el apoyo docente recibido.

Otro estudio que hace mención sobre estas dos direcciones lo realiza un grupo de investigadores de diferentes universidades de España. Hallaron en

estos sujetos que los predictores más potentes del fracaso académico en la universidad son: el acceso a la universidad y la satisfacción con el rendimiento de estos estudiantes, Rodríguez *et al.*, (2004), y López *et al.*, (2008).

Es decir, Los investigadores sugieren una serie de iniciativas para mejorar el rendimiento de los estudiantes teniendo en cuenta estas direcciones dirigidas a las instituciones, estudiantado y profesorado, (Tejedor, 2003).

A modo de resumen ilustramos en el siguiente cuadro aquellos indicadores que se caracterizan a partir de los inicios de la carrera y que van bordeando al estudiante como factores inherentes al fracaso académico (González, 1985-1994) durante todo su proceso de desarrollo académico en la universidad. Se estructura de la siguiente forma.

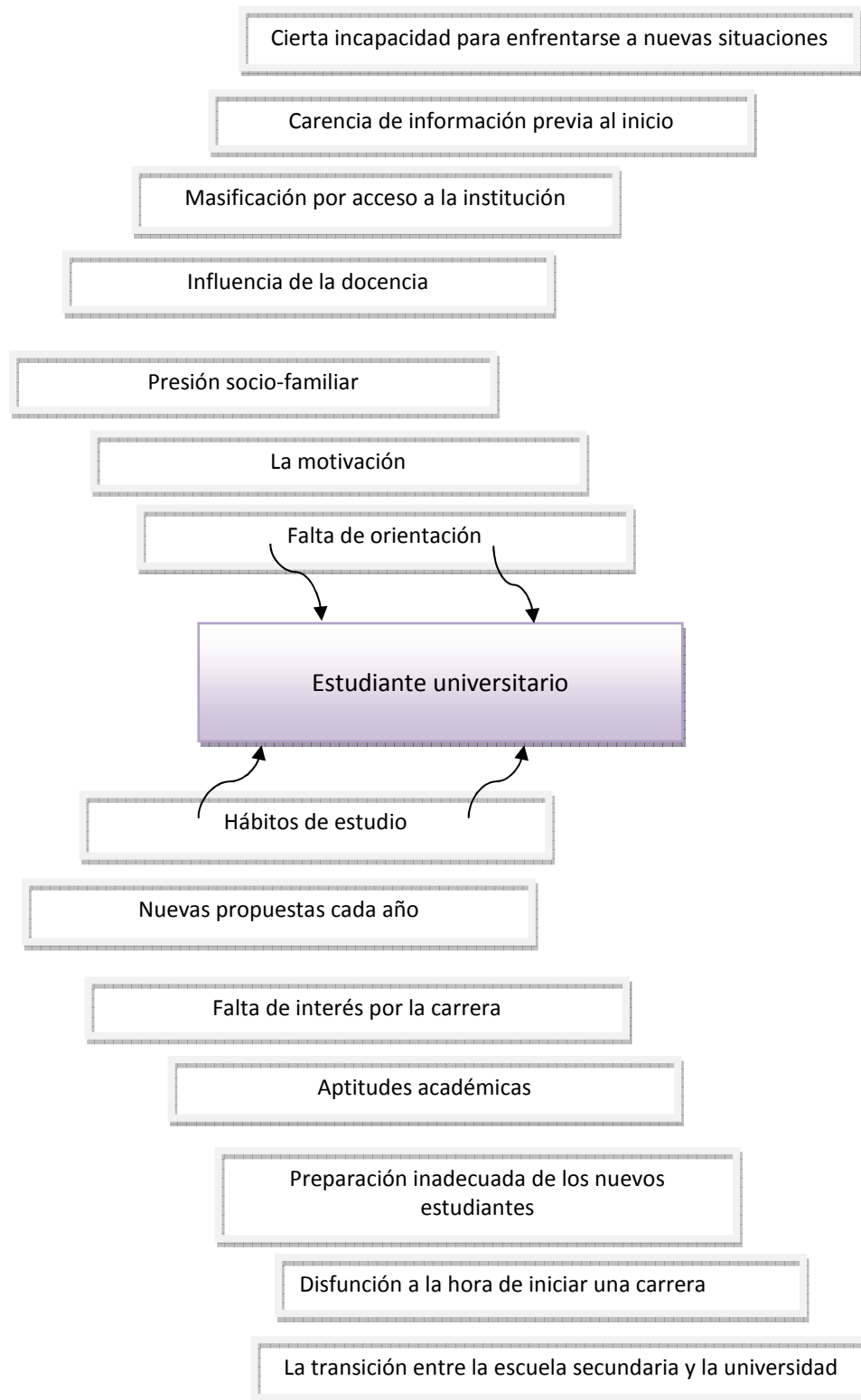


Figura 3.1: Indicadores del fracaso académico en los inicios de la carrera universitaria

Siguiendo la identificación de estos indicadores frente al estudiante en su desarrollo académico en la universidad, podemos establecer algunos

elementos claves que en este informe identificamos como *conceptos claves del fracaso académico en la universidad*. Lo que señalamos como un medio más para entender la dinámica del fracaso académico en la universidad.

Como mencionamos en el apartado de factores inherentes en el capítulo anterior, estos son factores que se inician a través de las decisiones personales y del entorno del estudiante desde que inicia en la universidad. Estas decisiones lo llevan a una acción no favorable en el proceso académico universitario.

Estas claves de los conceptos examinados en el estudio del FAU vamos a desglosarlas en tres etapas, que son fundamentales para el entendimiento del trabajo. Como mencionamos anterior-mente, se logran identificar como resultado del estudio de los distintos enfoques teóricos y de investigaciones abordadas por distintas disciplinas científicas mencionadas en este informe.

Por lo tanto, señalamos a continuación estas tres etapas: *origen, manifestación y consecuencias* que anticipan la acción del estudiante universitario cara al rendimiento académico.

En el diagrama siguiente se ilustra la relación de estos conceptos estudiados y el estudiante con la problemática del fracaso académico en la universidad.

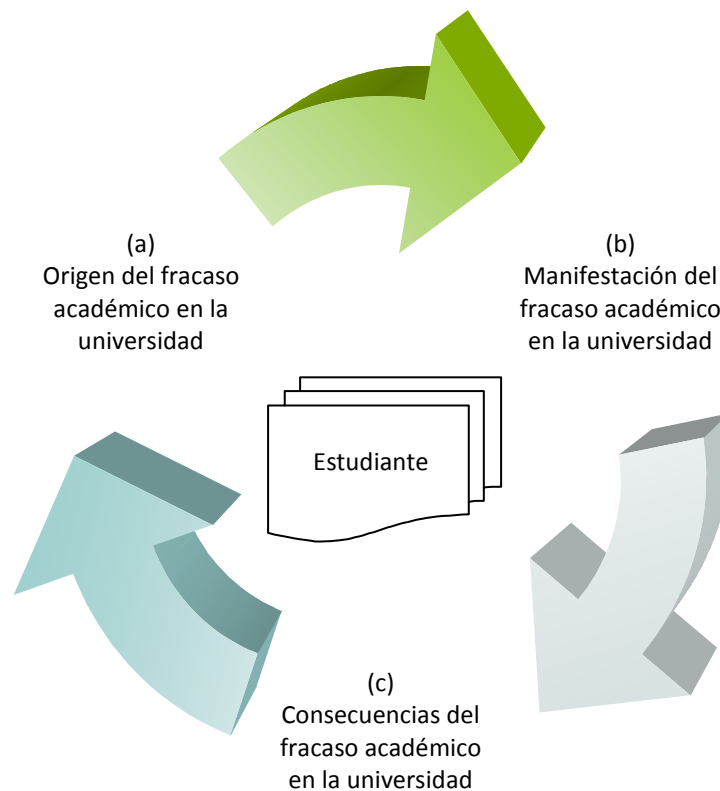


Figura 3.2: Conceptos claves en el estudio del Fracaso Académico en la Universidad

En el **origen** de este fenómeno académico, lo señalamos cuando se inicia un factor causante del FAU; cuando hablamos de **la manifestación**, nos referimos a cómo ésta se desarrolla en el proceso académico del estudiante universitario, exteriorizando una reacción poco favorable para su éxito académico y finalmente en la tercera etapa, como **la consecuencia**, son estas las consecuencias de esas acciones llevadas al fracaso académico en el estudiante mismo, que traen como resultado final el absentismo, prolongación de la carrera, baja parcial del curso, cambio de formación o abandono permanente, entre otros.

De manera sistemática se amplían estas etapas en tres bloques, que avalados por especialistas en el campo de la educación superior y otras

disciplinas mencionadas en este proyecto, nos confirman la identificación de estos tres conceptos claves en el estudio del fracaso académico.

1) El origen del fracaso académico en la universidad:

Uno de los factores del fracaso académico se origina por las aptitudes académicas de éste y/o en las dificultades de aprendizaje que pueda tener con el programa académico, problema de adaptación cara al reto académico, Martínez, (1981). En la predicción académica, si está o no preparado para el ámbito universitario, Martínez, (1995); Pozo, (2002), y Nora, (2002), *Op. cit* Cabrera, 2006b), señalan también esta variable de forma personal y profesional.

La aprobación familiar ejerce un papel muy importante en este origen, Pérez, (1978) y Chercaoui, (1979) estudian estos factores. Las posibilidades de cambio de universidad, decisiones personales, Álvarez, (1997, 1999). Otros profesionales estudian esta problemática como: *Pozo, (1996, 1999, 2002); Castellano y Delgado, (1996); Echevarría, (1997); Barren y Howard, (1997) Op. citp Álvarez, 2000), González e Izquierdo, (1994) Op. citp Álvarez, 2000), Corominas, (2001), Rodríguez et al., (2004); López-Justicia et al., (2008) y Donoso, (2003, 2007).*

2) La manifestación del fracaso académico en la universidad:

La importancia de las calificaciones en el proceso académico es un ejemplo en este progreso educativo del estudiante, Saldaña, (1986), y Pozo, (2002). Los retos académicos con que se enfrenta el estudiante en la vida universitaria son uno de los criterios más comunes que provoca un desajuste en este proceso académico universitario; otro de los factores es la masificación

en el aula académica, Zabalza, (2002); Corominas, (2001); De Miguel, (1998) y López-Justicia *et al.*, (2008), entre otros.

También podemos señalar que la motivación es una acción que manifiesta el estudiante en el ámbito universitario; la madurez mental ante el impacto universitario; las expectativas frente a la metodología de enseñanza y la carrera escogida, o simplemente personal entre otras, pueden provocar desajustes en el proceso académico en la Universidad. (Latiesa, 1992; González, 1998; Pozo, 1996; Álvarez y Lázaro, 2002; Pozo, 1997, 2002; Valle *et al.*, 2007; y Gargallo *et al.*, 2008).

Otros autores como: Cabrera, (2006 a, b); Picazo, (2006); González *et al.*, (2007); Bethencourt *et al.*, (2008) avalan en sus estudios este indicador como parte de las acciones que manifiestan los estudiantes universitarios.

En los análisis de estos autores, la dimensión de este fenómeno causa en el estudiante unas conductas que muy bien pueden encausar unas manifestaciones que lo llevan más bien a un posible abandono, cambio o prolongación de su carrera profesional.

3) Las consecuencias del fracaso académico en la universidad:

El fracaso académico en la universidad tiene unas consecuencias de índole académico, también llamado *de contexto* o del estudiante, también conocido como de características personales del estudiantado universitario. En este proceso académico universitario, García, (1998); De Miguel (1998, 1999), González y Cervantes, (1997); Corominas, (2001); Latiesa, (1992); Pozo y Hernández (1997); Bethencourt *et al.*, (2008); González *et al.*, (2007); Pozo,

(2002); Rodríguez, (2003); Cabrera *et al.*, (2006 a, b), coinciden en señalar que estas consecuencias lleva al estudiante a tomar decisiones como:

- i. **Abandonar** de forma parcial o permanente la institución universitaria;
- ii. **Cambiar** de una facultad a otra o por las circunstancias similares, cambiar de universidad.

Y por último, el estudiante puede terminar en una situación poco favorable en su meta establecida y llegar a una:

- iii. **Prolongación** académica o en el retraso de su carrera profesional,

Autores como: Tejedor, (2002) en Álvarez *et al.*, (2005) y (Marsh y McDonald, 1990; Abarca, 1992; Cárdenas, 1987; Broc, 1994, *Op. cit* Álvarez, 2000); Cabrera y col., (2006b); Picazo, (2006); Contreras *et al.*, (2008); Himmel, (2002), Abarca *et al.*, (2005), entre otros, coinciden en señalar que este tipo de deserción se produce cuando el estudiante hace un retiro parcial, tomárselo de forma muy relajada, la inseguridad por la titulación deseada, la falta de esfuerzo para centrarse en el estudio, bajo nivel de motivación, etc., provocándole así una prolongación en su carrera profesional.

Entre estas circunstancias expuestas, una de ellas y común entre esta población actual es la de un trabajo en conjunto a los estudios, Rodríguez, (2004), y López-Justicia *et al.*, (2008).

Para esta investigación la tercera etapa señalada es muy importante, pues marca las acciones finales de unos indicadores que sirven como características ante el fracaso académico universitario.

En otras palabras, la tercera etapa nos brinda la oportunidad para explorar e identificar los factores que intervienen en el fracaso académico

universitario; cómo perciben cada uno de ellos el fracaso o abandono académico y sus posibles razones por las que se ha producido un acontecimiento en las distintas acciones de éste, como dice: Arco, (2004), <el locus of control> y así caracterizar los indicadores de fracaso académico desde la percepción del estudiante.

De acuerdo con estos conceptos descritos en este apartado, es propio mencionar los indicadores de la propuesta que desglosa el informe del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), en la sección de Indicadores de Resultados, pág. 61-69, con respecto a estos sujetos y el estatus a los que les colocan en las diferentes clasificaciones. En este estudio nos interesa especialmente mencionar cómo catalogan dicho fenómeno académico, lo que lleva a una relación directa con esta etapa de las consecuencias del FAU (abandono, cambio o prolongación de la carrera universitaria).

Estas propuestas se dividen en cinco tasas, que son: *Tasa de abandono o interrupción de estudios*, *Tasa de rendimiento*, *Tasa de éxito*, *Tasa de graduación* y *Tasa de duración media de los estudios*, que detallamos en diferentes bloques:

- 1) *Tasa de abandono o interrupción de estudios*, se refiere a la relación porcentual entre el número total de estudiantes de una generación de nuevo ingreso que debió finalizar la titulación en el curso anterior; significa que es un indicador de rendimiento académico que expresa el grado de no-continuidad de los estudiantes en una titulación.
- 2) *Tasa de rendimiento*, el significado de esta tasa expresa el grado de eficacia del estudiantado y de la institución docente con relación a su

actividad académica. A medida que se acerque a lo establecido, mayor es el rendimiento esperado.

- 3) *Tasa de éxito*, significa de acuerdo al MEC, la relación porcentual entre el número total de créditos superados (excluidos adaptados, convalidados, reconocidos, etc.) por los estudiantes en un estudio y el número total de créditos presentados a examen; permite analizar los resultados alcanzados en las pruebas de evaluación.
- 4) *Tasa de graduación*, define esta categoría como el porcentaje de estudiantes que finaliza la titulación a su debido tiempo y duración oficial. Indica la eficacia productiva de las diferentes instituciones en lo concerniente al grado de satisfacción de la demanda de acreditación académica.
- 5) *Tasa de duración media de los estudios*, aquí se expresa la duración media (en años) que los estudiantes matriculados en una titulación universitaria tardan en obtener la acreditación correspondiente a su graduación. Es decir, sin proyecto fin de carrera. Significa el número de años que el estudiante emplea en graduarse.

Dadas estas propuestas como indicadores del rendimiento académico, podemos decir, *que el estudiante que interrumpe los estudios; que no se acerca al grado de eficacia esperado o el que no logra finalizar la titulación a su debido tiempo*, pasa a ser parte de la tasa de la media de los estudios. En este sentido, sin proyecto fin de carrera. Ya sea por abandono o interrupción parcial de la carrera profesional universitaria, por la falta de motivación para finalizar a tiempo la carrera, la compatibilización de los estudios con el desempeño de las actividades laborales, etc.

Estos cinco indicadores, mencionados por el MEC, los identificamos también en los indicadores que se describen en el tema de esta tercera etapa, (*las consecuencias del Fracaso Académico en la Universidad*) que hemos analizado en el estudio del marco teórico.

A continuación, se visualiza la próxima figura como un esquema entre las circunstancias del concepto del FAU, las tasas de indicadores del MEC y el estudiante universitario.

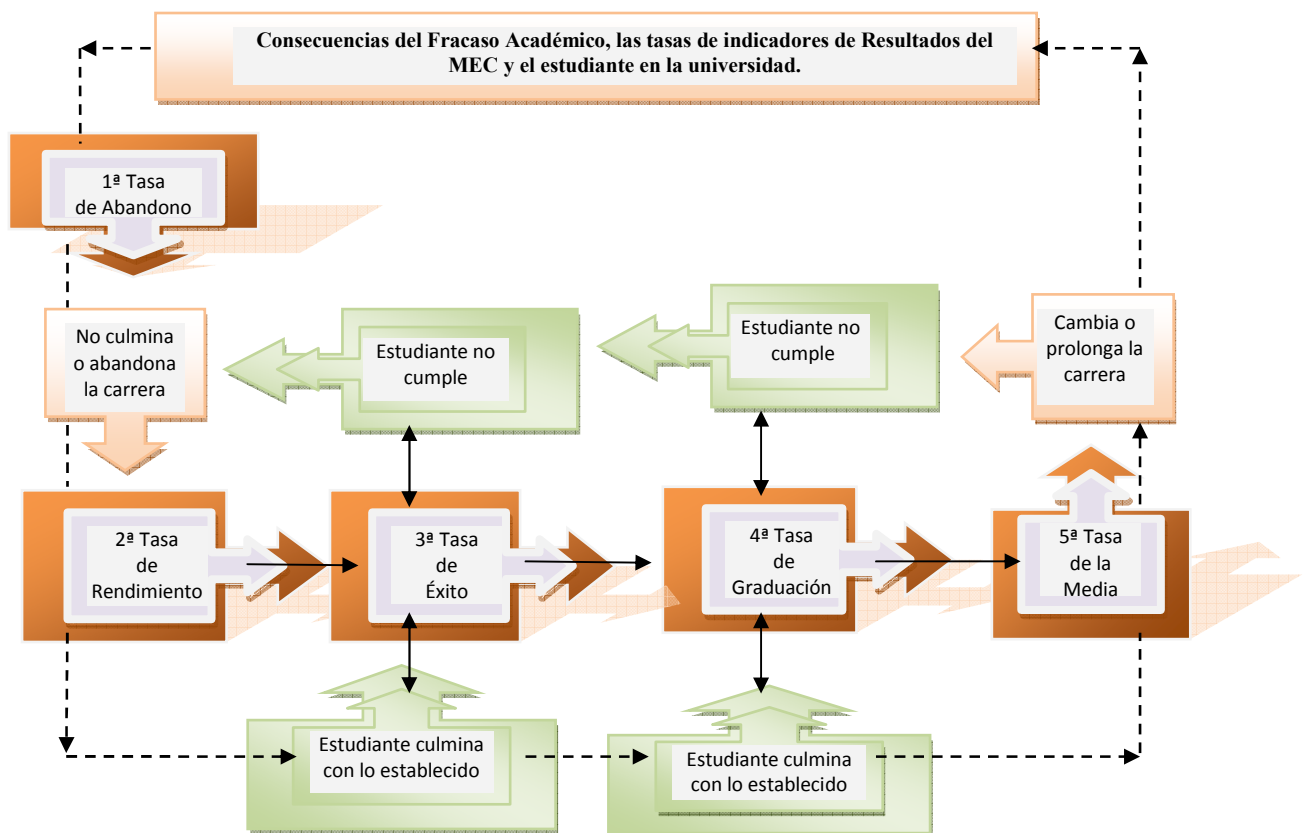


Figura 3.3: Relación entre las tasas de indicadores del MEC y las consecuencias del FAU en el estudiante.

Ahora bien, una vez identificadas estas incidencias, analizadas por la información investigativa, las teorías aplicadas en dichas investigaciones, la información técnica (tasas de éxito y fracaso académico en la universidad), y los criterios encontrados sobre el sujeto de investigación a través de los

estudios aplicados en este ámbito, podemos entonces pasar directamente al núcleo, el estudiante universitario como el protagonista del fenómeno del fracaso académico.

Ante la naturaleza misma del fenómeno del FAU cabe destacar el logro de identificar y diferenciar bajo este concepto estudiado, tres indicadores que más se acercan a las características específicas obtenidas de la investigación analizada, *abandono*, *cambio* y *prolongación* son el resultado de múltiples, variables causantes del fracaso académico, (Tejedor, 2003; Contreras *et al.*, 2008; González *et al.*, 2007; Gargallo *et al.*, 2007; Cabrera *et al.*, 2006a; y Bethencourt *et al.*, 2008).

Estos indicadores surgen del tercer constructo, *consecuencias del FAU*, explicado anteriormente. Lo que presentaremos de forma detallada de la siguiente manera:

- ✓ A) El fracaso académico por *abandono de estudios*, ya sea de un curso académico o de la carrera profesional. Es decir, parcial o permanentemente.
- ✓ B) El fracaso académico por *cambio de una carrera* profesional o de universidad.
- ✓ C) El fracaso académico por *prolongación por más de un año en dicho curso o en la prolongación de la carrera profesional por más del tiempo estipulado*.

Todo esto ocurre por el impacto en el desarrollo del proceso académico del estudiante universitario, (Muñoz, 1993; Tejedor, 2003, 2007; De Miguel, 2003; Cabrera *et al.*, 2006a, b; Bethencourt y col., 2008), que surge desde los comienzos de los estudios hasta terminar los mismos.

A continuación, se amplían estos indicadores en tres bloques para así poder comprender mejor al sujeto de estudio:

A. En el primer indicador como resultado o consecuencias de este fenómeno del fracaso académico en la universidad, se identifica como uno de los calificativos del fracaso académico: *abandono, desistir de algo*. Se refiere a aquel estudiante que abandonó una carrera profesional por motivos extrínsecos o intrínsecos. Es decir, por motivos de actitudes hacia las finanzas, matrimonio o cambio de estatus, nuevos retos, inadaptación en el ámbito universitario, aprobación de la familia, trabajo, toma de decisiones personales, actitud o aptitud académica, entre otros. Estas situaciones traen como consecuencia al estudiante un abandono parcial o permanente de la carrera profesional, Picazo, (2006), entre otros. Lo que a la vez se alinea a la tasa, tanto de no-éxito en la universidad, como a la tasa de abandono que menciona el MEC.

B. El segundo indicador de fracaso académico lo identificamos como *cambio, mudar o variar*. Pone en evidencia a aquel estudiante que fracasó en el intento por cumplir con la norma académica establecida al cambiar de una facultad a otra o de universidad. Es así como, una consecuencia del impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre la socialización y satisfacción del estudiante mismo, De Miguel, (1998); Álvarez, (1997), entre otros. Las habilidades intelectuales y la compatibilidad en la carrera escogida; los problemas de aprendizaje; el tipo de centro donde cursa estudios; la escuela no se adapta a las necesidades de estos estudiantes y por último, las atribuciones individuales que éstos manifiestan ante la toma de decisiones. En los resultados de los porcentajes estadísticos, estos individuos pasan a ser parte de la tasa de poco rendimiento, en la media de la población graduada,

también son parte de la baja tasa de graduación que registra el estudio estadístico del MEC.

C. El tercer indicador de fracaso académico es por *prolongación, alargar o extenderse en algo*. Se diferencia de los otros constructos por la retención de años para una misma formación profesional. Al referirse a una prolongación, se habla también del papel que juegan las calificaciones en el desarrollo de la vida universitaria; la inseguridad de la carrera a la incorporación del mercado laboral, retiro parcial del programa de clases y como consecuencia provoca una prolongación del grado natural académico.

Otros factores que influyen en este indicador son la demanda de trabajos a tiempo parcial en unión a los estudios, la motivación en la carrera escogida, el impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre los programas académicos, reformulación de expectativas, nuevos cursos, etcétera, “el modus vivendi” universitario. Autores como: Rué, (2005); Rodríguez, (2004); Arco *et al.*, (2004); Pozo, (2002), entre otros, analizan estas implicaciones en el proceso académico del estudiante. Este otro indicador se une a estas tasas que se mencionan en la propuesta de los indicadores de resultados que hace mención el MEC, aumentando así la crisis de esta problemática del Fracaso Académico en la Universidad.

Buscando comprender lo complejo de estos indicadores en el proceso académico del estudiante universitario, se localiza la teoría de *La Atribución de la Causalidad* por Weiner, (1979), que explicamos en el Capítulo 1. En el enfoque se hace mención en las percepciones de las razones por las que se ha producido un acontecimiento, son determinantes importantes de la acción

subsiguiente. Y que la modificación de estas percepciones en el sujeto produce distintas acciones.

Se afirma que las atribuciones que realiza una persona repercuten de modo importante tanto en el proceso motivacional como en las expectativas, en este caso, la decisión de *abandonar* una meta académica, *cambiar* de parecer por motivos intrínsecos o extrínsecos durante esa carrera profesional, o el *prolongarse* por las razones que tenga éste en la carrera elegida.

Finalmente, estos factores como resultados de estas acciones causantes del fracaso académico, nos proporcionan las herramientas para crear nuevas e innovadoras estrategias en la mejora de la prevención al fracaso académico.

González, (1989), menciona que cada vez más somos partidarios de la idea que los factores que influyen en el fracaso son multifactoriales, y lo importante, tal vez, sea describir la intensidad de cada uno de ellos.

Por tanto, uno de los objetivos de interés de este proyecto de investigación son los indicadores de fracaso académico que encontramos en las variables que aquí se presentan, ya que de ellas depende que los estudiantes logren superar con la mínima dificultad los contratiempos que se presenten en el proceso académico en la universidad.

Sabemos que si el estudiante se siente vulnerable ante estos indicadores del Fracaso Académico en la Universidad en su proceso académico sufrirá el efecto de algunas de estas causas: *abandono, cambio o prolongación de la carrera* como resultado de las múltiples variables o criterios que circundan continuamente al estudiante.

Esto nos lleva a estudiar más de cerca los indicadores que emergen como resultados en la decisión de persistir o de permanecer más tiempo en una carrera, cambiar o en el peor de los casos en la *no-culminación* de la carrera universitaria. Barreiro, (1986); González, (1989); Abarca, (1992); Cárdenas, (1987); Latiesa,(1992); Pozo, (1996, 1999, 2002); Rodríguez, (2004), en los estudios realizado por estos autores se señala este criterio.

Psicólogos como Michel Gilly, (1978), encuentran tres aspectos relevantes en torno al estudiante y estas variables: a) fragilidad somatofisiológica, b) dificultades en el terreno de los procesos de movilización y c) calidad del clima educativo familiar. Es decir, tanto del ambiente exterior (social y familiar, cultural y político) como del ambiente interno (modus vivendi universitario) propician desestabilidad en el estudiante que lo puede llevar a la confusión y desorientación cara a la carrera universitaria y como consecuencia, a la desmotivación o insatisfacción. Por consiguiente, se desliga de esa carrera o se cambia de institución. Autores como Contreras, (1989) y González, (1994) entre otros, señalan esta cuarta etapa como uno de los factores del fracaso académico.

Todas estas variables, a grandes rasgos, nos llevan a conocer los factores causales, sus posibles razones y situaciones que entran a «malograr» el rendimiento académico del estudiante universitario. Estas variables, aquí estudiadas, sirven como predictores para avalar el estado actual y conducirnos a examinar más de cerca el tema que pretendemos trabajar en las percepciones del estudiante sobre el fracaso académico en la institución universitaria.

Luego de analizar estas variables, quedarán estructuradas de forma más detallada y en el Capítulo 5 (Resultados de la Investigación). Éstas se estructuran con el análisis del cuestionario, el estudio descriptivo, niveles de valoración encontrados y el resumen de la distribución de la media en aquellas variables valoradas con diferencias significativas.

En la figura 3.4 se observa un diagrama que visualiza la relación de los indicadores y sus variables de cara a analizarlos en cada caso de estudio.

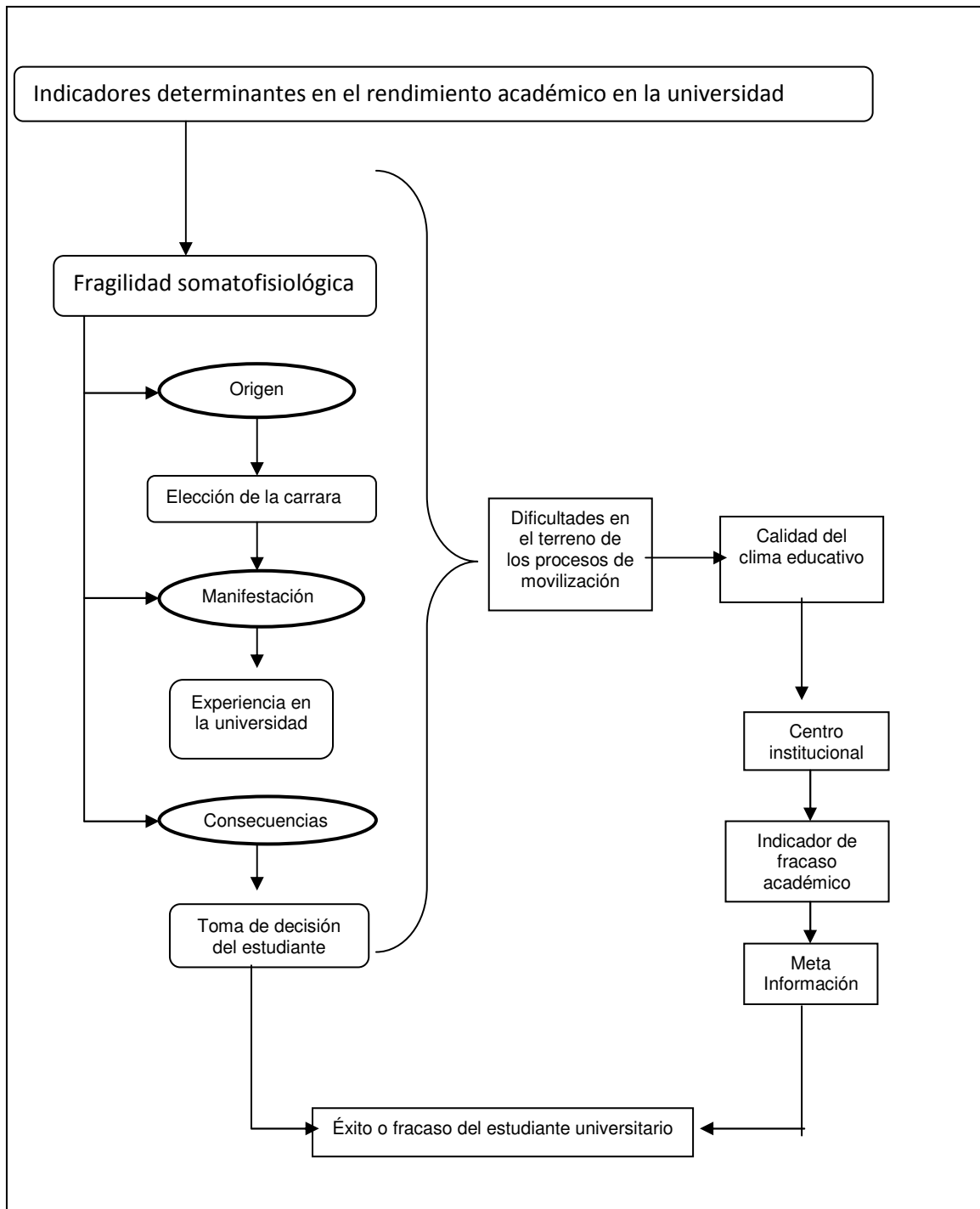


Figura 3.4: Operativización sobre los indicadores del fracaso académico en la universidad.

3.2. Propuestas para la prevención del Fracaso Académico en la Universidad

En la intervención de programas y modelos adquiridos a través de las investigaciones y teorías dedicadas al estudio del Fracaso Académico en la Universidad, identificamos algunas estrategias que profesionales interesados en paliar dicho fenómeno académico aplican en la administración da acciones que favorecen los procesos de transición de la secundaria a la universidad, acciones en la que envuelve las políticas institucionales universitarias a trabajar en beneficio de la prevención del fenómeno académico.

Sin duda alguna, estas actuaciones ha llevado a muchas universidades a diseñar, a evaluar programas e implementar estrategias que aumenten la tasa de la persistencia y en mejorar la retención en el estudiantado.

Este intento de eliminar el fracaso académico en la universidad se hace constar en diversos programas y asesoramiento psicoeducativos. En un marco general, mencionamos algunos de estos programas:

- a) Un proyecto de investigación financiado por el CIDE (MEC) y trabajado por Hernández junto a Pozo, (1999). El principal objetivo de este trabajo es el diseño de un instrumento de evaluación y detección temprana en situaciones de riesgo de fracaso académico; centrarse en el conocimiento del problema para impedir su aparición. Un ejemplo de esto son los indicadores que se mencionan en este capítulo.
- b) Las autoras Castellano y Delgado, (1996) diseñan un programa integral preventivo de orientación universitaria titulado *Participa* en la Universidad de

Granada. Consta de un taller de dos sesiones de tres horas en donde se enfatiza el aspecto académico, personal y profesional del estudiante.

c) La universidad de Castellón Universitat Jaume I, (2007), realiza distintos programas, como por ejemplo, *Jornada de Acogida* para el estudiante de primero, para así facilitar la adaptación y la integración del estudiante de nuevo ingreso; curso cero para estudiantes de nuevo ingreso, orientación académica y vocacional; programa *Estudia e Investiga en la UJI*; programa *Millora el teu rendiment acadèmic* (Programa, Mejora tu rendimiento académico), en las que incluye varias fases 1) Fase de prevención y difusión, 2) Fase de actuación e intervención, 3) Satisfacción de los usuarios del programa, 4) Propuestas de mejora para el curso siguiente, etcétera. El objetivo del método se enfoca a la prevención en su aplicación académica dirigidos a todos los estudiantes, principalmente a los que tienen dificultad por superar las convocatorias del primer examen, entre otras. Otras modalidades de seguimientos de la mejora del estudiante son: trabajo cooperativo en algunas facultades con grupos pares, servicio de coordinación entre las instituciones secundarias de la comunidad y la universidad para futuros estudiantes, orientación vocacional para la incorporación al mundo laboral, entre otras.

d) Un grupo de investigadores, Valle *et al.*, (2007), se centra en universitarios españoles y sus miedos al fracaso aplicando así la teoría de la *motivacional de autovalor*, con lo cual, identifican tres estrategias relacionadas con los aspectos del rendimiento académico, estas son a saber: “self-handicapping”, “pesimismo defensivo” y “autoafirmación”. Esto con el propósito de conocer los comportamientos que adoptan los individuos para afrontar específicamente las consecuencias afectivas de los resultados negativos. Estos

autores concluyen que una vez conocidos estos aspectos en el estudiante y aplicando la orientación a metas, juega un papel relevante en la motivación para lograr una aproximación al éxito y a la evitación al fracaso, por otro lado.

e) En un estudio realizado en Argentina por Abarca y Sánchez, (2005) el Programa de Psicología en la Universidad se dirige a fortalecer los programas de apoyo para aquellos estudiantes identificados con alguna predisposición al fracaso académico. El programa consiste en talleres de desarrollo de habilidades académicas, de comprensión lectora y redacción, de tutorías con grupos pares, etc., para incrementar su nivel de éxito.

f) El Departamento de Educación de la Universidad de Oldenburg, en Alemania, (Roebken, 2007), implanta la *orientación de metas* como un constructo multidimensional en donde persigue con este modelo la satisfacción, implicación académica y logro del estudiante. Una implicación práctica de la modalidad en la *orientación de metas* es que los candidatos a acceder a la universidad pueden ser filtrados en base a una alta orientación hacia el dominio, así como de rendimiento en dicha carrera.

g) En la Universidad de La Laguna se ha configurado el *Equipo de Investigación Relacionado con Sistema de Orientación* (ERISO). Este equipo avanza en la producción de estrategias facilitándoles a la institución y administraciones educativas tomar medidas de actuación preventivas para favorecer la retención de alumnos, optimizando las experiencias académicas y sociales del estudiantado de primer año. Al igual se está procediendo, en estos momentos, en otros países como Inglaterra, en donde existe una amplia experiencia en la puesta en práctica de programas de este tipo.

h) Con la modalidad del programa de intervención para la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios, González y colaboradores, (2007) de la Universidad de La Coruña incluyen las metas adoptadas por los estudiantes para las tareas académicas así como en los motivos, propósito o razones para implicarse en la realización de unas actividades. Éstas guardan una estrecha relación con lo cognitivo y la autorregulación, así como: *con la elección, el esfuerzo o la persistencia para el mejor rendimiento académico*. El programa tiene como objeto lograr que los estudiantes participantes mejoren la gestión de sus recursos motivacionales, haciéndolos así más eficientes, es decir, ajustarse mejor a los diferentes contextos y mayor compromiso e implicación personal en el aprendizaje.

i) Otras modalidades, con el objetivo de intervención y prevención al fracaso académico, se encuentran en universidades como la de Castellón, Lleida, País Vasco, Barcelona entre otras: imparten cursos cortos o seminarios a estudiantes de entrada a la universidad. El propósito aquí es adiestralos en el conocimiento del ámbito universitario y del aprendizaje metodológico. Se les incluyen tutorías o asesoramiento por el profesorado asignado durante su primer año académico.

j) Siguiendo este método, en la Universidad de Sevilla, el Secretario de Acceso a la Universidad promueve el programa *Pórtico 2000*. Su objetivo es orientar a los estudiantes preuniversitarios en aspectos que les permita conocer los requisitos del sistema universitario, poner a disposición del estudiante los elementos para que puedan tomar decisiones en su futuro académico y profesional. Este programa tiene dos modalidades de atención permanente y

preferente: organización de las pruebas de acceso y la orientación para la elección de estudios superiores.

k) La Universidad de Lleida impulsó el *Plan de Acción Tutorial (PAT)* para facilitar la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso como complemento a otros mecanismos puestos en marcha como las jornadas de puertas abiertas, asesoramiento en el proceso de matrícula, etc. Este Plan de Acción Tutorial tiene como objetivo facilitar al alumnado la orientación académica, profesional y personal, que le permita, así, optimizar la toma de decisiones a lo largo de su carrera universitaria.

l) Una propuesta por Pérez y Viera, (2007), para la Universidad de León sobre la información necesaria para la transición a la universidad. Estas acciones de orientación deben estar claramente definidas y estructuradas por la universidad y requieren un conocimiento e implicación de todos los responsables activos de llevarlo a cabo. Estos mecanismos, según los autores, deben estar en continuo proceso de: a) detección de necesidades, b) adaptación y c) actuación.

m) La Universidad de Zaragoza, al igual que las otras universidades mencionadas, también tiene su estrategia, aunque varía su modelo, siendo éste de carácter individualizado. El componente profesional asignado trabaja más de cerca con el estudiantado.

n) La modalidad de cursos a distancia (en línea, virtuales). Aquí se destaca el trabajo de Chyung, (2001), quien ha demostrado con su programa reducir el agotamiento del estudiantado, obteniendo mejoras en motivación, atención, confianza y satisfacción.

o) El Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la División de Educación de la Universidad de Barcelona desarrolla un programa dirigido a identificar y reconducción a aquellas alternativas de formación y profesión de estos estudiantes universitarios. Centran sus actividades en prevención, desarrollo e intervención social (esto desde el primer año de carrera hasta haber terminado la licenciatura).

p) El programa PAU-84 (Programa de Asesoramiento universitario), de la Universidad de Valencia, para los estudiantes de COU (Curso de Orientación Universitaria) se utilizó con el fin de ayudarles en la toma de decisión vocacional a la entrada de la carrera profesional.

q) El modelo de la Universidad del País Vasco, dirigido por la vicerrectora de Estudiantes de la Universidad del País Vasco, Beatriz Casares Pascual, (1996) presenta un programa de orientación entre los coordinadores de enseñanza secundaria y los servicios de orientación universitaria para poner de cara a disminuir el fracaso de los estudiantes universitarios y elevar los niveles de satisfacción durante los estudios. La participación de los orientadores de las escuelas secundarias es sumamente activa en este modelo.

r) Programas de información y orientación preuniversitaria sobre características de las titulaciones. Watson, Johnson y Austin, (2004) *Op. cit* y Cabrera *et al.*, (2006) han demostrado la eficacia, para aumentar la retención, de una información realista y precisa de la profesión relacionada con cada titulación antes de iniciar los estudios.

s) Programas de asesoramiento y apoyo al estudio, sobre todo de entrenamiento en estrategias de aprendizaje y apoyo psicológico (Arnold, 2000). En esta línea Ryan y Glenn, (2003), presentan la experiencia de

desarrollo de este tipo de actividades tanto desde un centro de asesoramiento, tipo Servicios de Información y Orientación Universitaria (SIOU) españoles, como desde programas de “inmersión” curricular.

t) Un ejemplo de estas propuestas de prevención, la presenta una de las universidades del Caribe, la Universidad Metropolitana Ana G. Méndez, de Puerto Rico, (2009), *The Retention Programa at UMET* ha creado el programa *Retention Institucional Commission* (RIC) para ayudar al desarrollo en el campus universitario abierto a la sensibilización con vistas a la retención y éxito de estudiantes desde su primer año de carrera.

u) Otro de los ejemplos más recientes, lo presentan Cabrera *et al.*, (2007) en la Universidad de La Laguna. Trabajan en la construcción de un instrumento de diagnóstico preventivo del abandono de aplicación para el estudiante de nuevo ingreso en la universidad y para todo estudiante de educación secundaria. La versión actual tiene la utilidad de valorar cualitativamente a aquellos estudiantes con tendencia a abandonar los estudios, y actuar para evitar la decisión, ya que les permite identificar la presencia de rasgos o características determinantes del abandono, ya constatados estadísticamente.

Señalamos estas intervenciones como modalidad de prevención que dan pie para comprender mejor, desde qué punto de vista estos trabajos combaten el FAU. En los últimos años se viene insistiendo cada vez más en la necesidad de implantar la mejora del rendimiento académico como un gesto de calidad educativa en la educación superior.

Si bien se puede señalar con posterioridad a estos apartados descritos, delinear un estudio investigativo en la evaluación de esta dinámica de trabajo

que aplican en las universidades. Para así analizar qué efectos positivos han logrado en los sujetos expuestos.

Dejamos ese análisis a futuras investigaciones de esta área de intervención y prevención al fracaso universitario. No obstante, la investigación muestra que la aparente abundancia de modelos, en realidad, esconde debilidad para aislar y controlar los problemas de circularidad y direccionalidad de los efectos entre variables, Arco *et al.*, (2004).

Por tanto, cualquiera que sea el origen, del fracaso académico en la universidad, lo que sí es evidente es la necesidad de buscar solución si se pretende mejorar la calidad de la enseñanza superior. Es evidente que desde la institución académica se puede contribuir a paliar todos aquellos indicadores predictores que contribuyen al fracaso.

Finalmente, a estas propuestas innovadoras, se presentan unos hallazgos con el tema de la “Resiliencia” (Badilla, 1999), llamada también “Resiliencia Psicológica” concepto inicial de la física, adoptado por la perspectiva psicosocial y ahora en terrenos de la educación. Esta modalidad va cobrando interés en este campo como uno de los constructos que podría arrojar buenas explicaciones sobre los mecanismos psicológicos y sociales que caracterizan en los estudiantes. En este fenómeno del fracaso académico, en donde el estudiante que persiste en los estudios se encuentra con multitud de dificultades (personales y de contexto), que se convierten en un desafío ante el cual estos sujetos deben hacer frente con éxito. (Badilla, 1999; Villalobos y Castelán, 2005; Lighsey, 2006; Bethencourt, 2008; Walker *et al.*, 2006 y González, 2007, entre otros).

Segunda parte

El estudio

CAPÍTULO 4

Diseño de la investigación

- 4.1. Planteamiento del estudio**
- 4.2. Descripción de la Universitat Jaume I**
- 4.3. Descripción del estudio**
 - 4.3.1. Los objetivos**
 - 4.3.2. Variables moduladoras**
 - 4.3.3. Muestra y recogida de información**
- 4.4. Descripción de la muestra**
- 4.5. Operativización de los indicadores**
- 4.6. Descripción de instrumentos**
 - 4.6.1. Justificación teórica del instrumento**

4.1. Planteamiento del estudio

Tal y como se ha visto en capítulos anteriores y de acuerdo con los planteamientos expuestos en los estudios de investigación de este tema, la Universitat Jaume I se hace eco de la problemática investigada en este proyecto y de intentar analizar y mejorar sus procesos en el desarrollo académico del estudiante universitario.

Así que lo que se pretende, a lo largo de este Capítulo, es plantear y analizar un modelo que permita, al menos en primera instancia, alcanzar dicho objetivo, y que con las pautas marcadas por estos nuevos proyectos, al menos desde el contexto de esta investigación. Podemos decir que se hace patente la necesidad de plantear el trabajo desde un enfoque de investigación evaluativo centrado en el estudio de variables que ayuden a efectuar la mejora académica en el ámbito universitario, permitiendo, de este modo, priorizar, proponer y mejorar la situación analizada.

Por lo tanto, hallar en una muestra representativa de estudiantes pertenecientes a las diversas diplomaturas de Maestro/a que presentan bajo rendimiento académico (repetidores, abandono parcial, etc.), también, el analizar la capacidad predictora y discriminativa de las variables revisadas para indagar de qué forma pueden influir algunos elementos externos al estudiante el rendimiento académico que éste obtiene en dicha asignatura y/o carrera.

Para lanzar esta propuesta se ha hecho necesaria la administración de un cuestionario que será descrito en los apartados siguientes y una entrevista a tres sujetos atendiendo a los perfiles encontrados. Posteriormente, y a partir de los resultados obtenidos, se intentará proponer un indicador que responda a estas características.

Sin embargo, en primera instancia, se hace necesario describir, el contexto en el que este estudio se ha desarrollado, es decir, la Universitat Jaume I.

4.2. Descripción de la Universitat Jaume I

Ante todo, y dado que esta universidad fue creada en 1991, es una institución de derecho e interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, al servicio de la sociedad en el ámbito del estudio, la docencia y la investigación, es decir, se trata de una universidad post-LRU. Cuenta con una serie de características distintivas a la mayoría de las restantes universidades del Estado.

De algún modo, lo que aquí se propone con este estudio es fomentar entre el centro de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, en especial el Departamento de Educación, tales finalidades de la Universitat Jaume I a saber:

- El de desarrollar y prestar servicio con criterios de calidad mediante la promoción de la mejora continuada y fomento de la excelencia.
- Sobresalir en la investigación, la creación, el desarrollo, la transmisión y la crítica en todos los campos de la ciencia, consciente de su importancia en la calidad docente y en la interacción real entre universidad y sociedad.
- Potenciar actividades de mejora de la docencia universitaria y conducir al perfeccionamiento del sistema educativo, entre otros.

Para aclarar, en la medida de lo posible, la información anterior, en el cuadro siguiente y en forma general nos referimos únicamente al departamento en el que realizamos dicha investigación.

Se describe la estructura de este departamento adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

ESTRUCTURA DEL CENTRO DE ESTUDIO
CENTRO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO
Educación
DOCENCIA
Primer y Segundo Ciclo
Tercer Ciclo
DOCENCIA EN TITULACIONES
Maestro / a, especialidad de Educación Física
Maestro / a, especialidad de Educación Infantil
Maestro / a, especialidad de Educación Musical
Maestro / a, especialidad de Educación Primaria
PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR
Área: Didáctica de la Lengua y la Literatura
Área: Didáctica de la Matemática
Área: Didáctica de las Ciencias Experimentales
Área: Didáctica de las Ciencias Sociales
Área: Didáctica de la Expresión Corporal
Área: Didáctica de la Expresión Musical
Área: Didáctica de la Expresión Plástica

Área: Didáctica y Organización Escolar
Área: Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Área: Música
Área: Teoría e Historia de la Educación
Otros Investigadores y Becarios

4.3. Descripción del estudio

Con todo lo expuesto, el planteamiento que para este estudio se ha propuesto es el de analizar las posibles razones de la falta de rendimiento académico en el estudiante universitario, vistas desde la perspectiva del propio estudiante.

A este respecto, debe mencionarse la existencia de cuatro partes fundamentales descritas en la encuesta del estudio que lleva a la identificación de las características buscadas en estos estudiantes: Datos personales, Expectativas, Aspectos académicos y Esta asignatura.

Además, debe aclararse que estas partes estarán compuestas por variables que vendrán dadas, sobretodo, para identificar los posibles problemas de rendimiento académico que hemos mencionado en capítulos anteriores.

Es por ello que, atendiendo a la diversidad de asignaturas en las que se imparten en el Departamento de Educación, se ha decidido utilizar como base del estudio algunas asignaturas que reflejaron estadísticamente, en cursos anteriores, menor rendimiento académico.

En cuanto a la metodología que abordaremos en este capítulo, sustenta las bases de la investigación. En primer lugar se plantea los objetivos

perseguidos por el estudio, seguidamente, presentamos la muestra y recogida de información.

Le siguen las variables moduladoras, donde presentamos la relación que guardan éstas con las percepciones del estudiante encuestado y, finalmente, la descripción de instrumentos.

En este sentido, cada parte de la encuesta utilizada en este estudio sirve para conocer y analizar lo que está repercutiendo en posibles fracasos académicos, entre ellos, repetición de cursos, cambios a otra titulación o en la prolongación de la carrera profesional, etc.

Ampliamos cada uno de estos apartados de modo que se pueda dirigir al núcleo de este proyecto, el estudiante universitario y sus vivencias, cara al estudio del FAU.

4.3.1. Los objetivos

El objetivo principal de este estudio es: *analizar las posibles razones de la falta de rendimiento académico en el estudiante universitario, vistos desde la perspectiva del propio estudiante* lo que conlleva como objetivos implicados:

1. Estudiar las perspectivas hacia las variables que la investigación previa atribuye a la falta de rendimiento académico en la universidad en las diplomaturas de Maestro/a de la Universitat Jaume I.

- 1.1. Analizar la existencia de diferencias entre esas perspectivas atendiendo a diferentes variables moduladoras

- a) Titulación

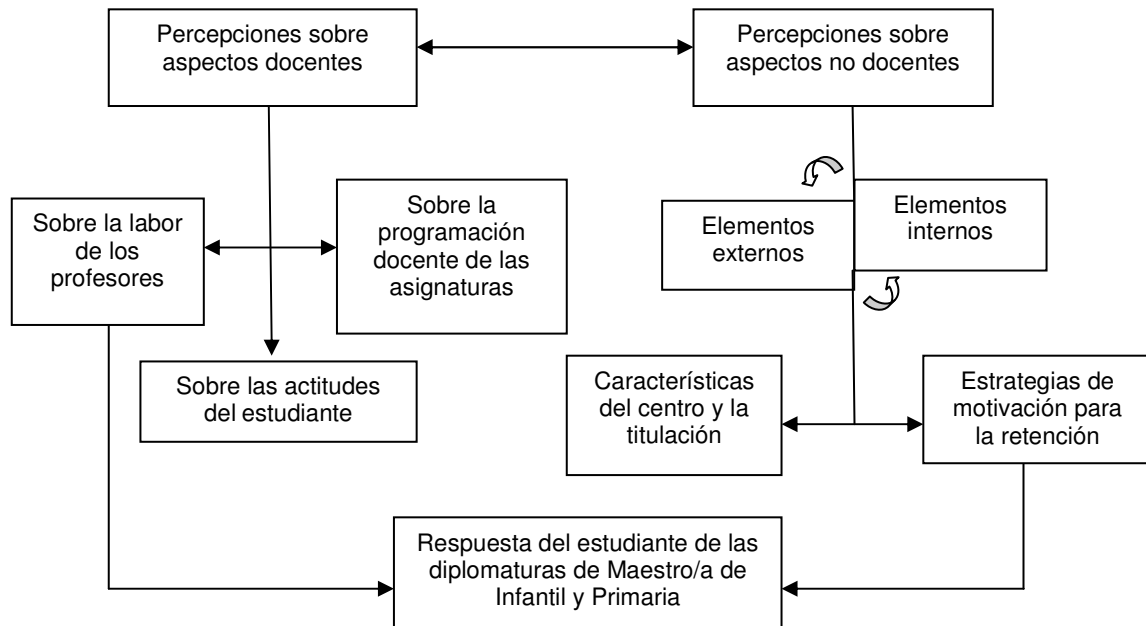
- b) Opción de la carrera
- c) Nota de acceso
- d) Trabajar
- e) Sexo
- f) N= Matrícula

1.2. Describir y analizar las diferencias entre el comportamiento general y el comportamiento en asignaturas de bajo rendimiento académico a partir del análisis de las respuestas de un cuestionario.

2. Explorar en profundidad argumentos sobre las percepciones del estudiante en los aspectos docentes y no docentes del fracaso académico.
3. Contribuir a la consolidación de una línea de investigación centrada en la motivación de la falta de rendimiento académico desde la complementación metodológica.

Estos objetivos tienen como propósito el explorar y caracterizar aquellas situaciones con las que se enfrenta el estudiante universitario en circunstancias adversas y que no le permiten lograr con éxito la meta establecida.

Tratando de simplificar la información compleja de estos objetivos, se sintetiza en el siguiente cuadro:



Cuadro 4.3.1.1: Rendimiento académico en los aspectos docentes y no docentes del estudiante universitario

4.3.2 Variables moduladoras

Dentro del estudio realizado se han considerado variables relacionadas con seis ámbitos diferentes que están directamente relacionados con las distintas facetas de su desarrollo:

- a) Titulación
- b) Opción de la carrera
- c) Nota de acceso
- d) Trabajar
- e) Sexo
- f) N= matrícula

Utilizando como base los factores inherentes del estudiante que menciona González, (1985) y avalados posteriormente por distintos

investigadores (ver Capítulo 2, Apartado 2.2), que en este estudio analizamos algunos factores preeditores del fracaso académico en relación a estas variables moduladoras.

4.3.3 Muestra y recogida de información

Para el objetivo 1, la aplicación de una encuesta (Anexo 4) se utilizó para recoger las impresiones dictadas por los estudiantes durante el curso 2008/09 de asignaturas de las diplomaturas de Maestro/a en Infantil y Primaria seleccionadas aleatoriamente de entre las que mostraban la mayor tasa de FAU (Fracaso Académico Universitario). Véase Anexo 1.1.

De este modo, la recogida de información se realizó durante el desarrollo de la práctica de estas asignaturas a comienzos del segundo semestre del curso 2008/09 y en diferente horario, de manera que el estudiante debía contestar un cuestionario en el que implicara la asignatura en la cual asistía, es decir, valorar la asignatura como parte de la recogida de información en el cuestionario.

Una vez lograda la recogida de información, ésta nos permitió aplicar el objetivo 1.1 (Analizar la existencia de diferencias entre esas perspectivas atendiendo a diferentes variables moduladoras) y el objetivo 1.2 (Describir y analizar las diferencias entre el comportamiento general y el comportamiento en asignaturas de bajo rendimiento académico a partir del análisis de las respuestas de un cuestionario).

Una vez lograda la exploración de los argumentos sobre estas percepciones, se pasó al objetivo 2, Explorar en profundidad argumentos sobre

las percepciones del estudiante en los aspectos docentes y no docentes del fracaso académico. Se identificó a tres estudiantes que se relacionaron con el perfil analizado con el propósito de realizar una entrevista en profundidad.

En cuanto a la participación de estas asignaturas, debe decirse que se seleccionó aleatoriamente de entre aquellas asignaturas que reflejaron estadísticamente en cursos anteriores, 2005/06 al 2007/08 con menor rendimiento académico, y así lograr identificar aquellas de este curso 2008/09 para el estudio en cuestión. Se consideró así entre otros factores:

- Un fichero donde se describieron las asignaturas con los niveles de datos relativos a: *las asignaturas, matriculados totales, de primera matrícula, presentados, aptos y no aptos, etc.*, (ver tablas del Anexo 1).
- Clasificación de las asignaturas troncales y obligatorias sobre los matriculados de *1ª matrícula, presentados de 1ª matrícula, estudiantes de 1ª matrícula que han superado y no han superado la asignatura*. Véase Tablas 1 y 2 del Anexo 1.1.

Además de lo expuesto, debe mencionarse también el hecho de que el número de participantes es representativo de la población de estudiantes de Maestro/a para este curso 2008/09.

4.4. Descripción de la muestra

En la siguiente Tabla 4.4.1 se ilustra la descripción de la muestra compuesta por estas dos titulaciones antes mencionadas. Es importante hacer saber, que de estas cuatro titulaciones a las que se les administró el cuestionario, se estableció trabajar sólo con las titulaciones de Infantil y Primaria ya que en las demás titulaciones, lamentablemente, había muy pocos estudiantes que representaran tales titulaciones. Véase Anexo 8.

**Tabla 4.4.1. Descripción de la muestra
DATOS GENERALES DE LA MUESTRA
PARA LAS VARIABLES ESTUDIADAS**

Titulaciones	Población	Muestras
Diplomaturas de Educación Infantil y de Educación Primaria	I. Estudiantes matriculados Diplomatura de Educación Infantil del curso 2008/09. 343 (90 de nuevo ingreso) II. Estudiantes matriculados Diplomatura de Educación Primaria del curso 2008/09. 356 (88 de nuevo ingreso)	155

Debe mencionarse que de estos 155 estudiantes encuestados, algunos no contestaron las preguntas en su totalidad. En los siguientes datos, ilustrados en las tablas, se identifica el *número total* de participantes en cada pregunta.

Estas distribuciones se realizan a partir de los resultados de la recogida de datos que aparecen representadas en la encuesta aplicada a los grupos de estudiantes de las distintas asignaturas elegidas (**P09 Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar**, **P31 Lengua Catalana III**, **P23 Matemática y su Didáctica** y **L08 Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar**) en el curso 2008/09. En el cuestionario se les preguntó sobre: *a) Aspectos de datos personales*, *b) Aspectos de datos académicos en general* y *c) Datos en los aspectos académicos de la asignatura* en la cual se les administró la encuesta. Véase anexo 4.

Bajo esta observación general, la Tabla 4.4.2 muestra las titulaciones a estudiar con las respuestas obtenidas.

Tabla 4.4.2: Respuestas obtenidas.

Titulación	N	% de respuestas
Magisterio Infantil	34	21,9%
Magisterio Primaria	121	78%
Total	155	100,0%

A. Respuestas totales en los datos personales.

a) Opción de la elección de la carrera

Los datos recogidos en la encuesta nos permitieron obtener un análisis de las actitudes y experiencias de estos sujetos que se corresponden con los siguientes datos que proporciona una información de un total de 151 casos, tal y como se muestra en la Tabla 4.4.3 con respecto a la opción en que eligieron las carreras de Maestro/a de Infantil y Primaria.

Tabla 4.4.3: Frecuencia de opción en la elección de la carrera 1ª, 2ª y otras opciones (DPa.).

Titulación	Descripción sobre la frecuencia de la opción de la carrera							Total % Glob.
	1ª opción	%	2ª opción	%	Otras opciones	%	Perdidos	
Infantil	31	91,18%	0	0%	2	5,88%	1	97,06%
Primaria	81	66,94%	30	24,79%	7	5,79%	3	97,52%
Total	112	72,26%	30	19,35%	9	5,81%	4	97,42%

Puede decirse que las respuestas se resaltan en la variable relativa a la 1ª opción de la carrera.

b) Acceso a las Diplomaturas

Otros datos personales se caracterizan con la frecuencia sobre la nota de acceso a la universidad para dichas diplomaturas identificadas. Esta vez 153 estudiantes contestaron la pregunta. La Tabla 4.4.4 muestra estos datos.

Tabla 4.4.4: Frecuencia sobre la nota de acceso a las diplomaturas de Educación Infantil y Primaria (DPb.).

Nota de acceso	Descripción sobre la frecuencia a la nota de acceso									Total % Glob.
	Ap	%	Not	%	Sob	%	M/H	%	Perdidos	
Infantil	5	14,71%	27	79,41%	2	5,88%	0	0,0%	0	100,0%
Primaria	34	28,10%	76	62,81%	8	6,61%	1	0,83%	2	98,35%
Total	39	42,28%	103	61,22%	10	6,54%	1	0,65%	2	98,71%

De igual forma que en el caso anterior, a la vista de la valoración en la Tabla 4.4.4 puede decirse que la mayor respuesta valorada globalmente, parece constatar que la nota de acceso a estas diplomaturas fue por la nota de *Notable*. Dada la observación, el grupo de Primaria se muestra más heterogéneo a la hora de acceder a esta diplomatura que para el grupo de Infantil.

c) Trabajo

En cuanto a la muestra que se describe en la Tabla 4.4.5, sobre la frecuencia con que estos estudiantes además de estudiar combinan trabajo con estudios, se representa de la siguiente manera con un total de 155 participantes.

Tabla 4.4.5: Frecuencia sobre los estudios y la combinación de algún trabajo.

Titulación	Descripción sobre la frecuencia del estudiante que trabaja/No trabaja					
	Trabaja	%	No trabaja	%	Perdidos	Total % Glob.
Infantil	9	26,47%	25	73,53%	0	100,0%
Primaria	48	39,67%	73	60,33%	0	100,0%
Total	57	36,77%	98	63,23%	0	100,0%

Las respuestas de los datos recogidos nos permiten la valoración global en que la mayoría de estos encuestados dedican su tiempo completo a los estudios. Sin embargo, debe hacerse notar que hay un grupo amplio de estudiantes que trabaja además de estudiar en Primaria.

d) Edad

Continuando con estos datos personales y la participación total de los 155 estudiantes, mostramos también la frecuencia que caracteriza las edades,

éstas se dividen en tres grupos: de los 18 años; de 19 a 25 años y de los 26 años en adelante. La Tabla 4.4.6 muestra los datos recogidos.

Tabla 4.4.6: Frecuencias sobre la edad de los estudiantes encuestados en las titulaciones de Maestro/a Infantil y Primaria.

Titulación	Descripción sobre la frecuencia del estudiante y su edad							Perdidos	Total % Glob.
	18 años	%	19 a 25 años	%	26 en adelante	%			
Infantil	11	32,35%	16	47,06%	7	20,59%	0	100,0%	
Primaria	30	24,79%	54	44,63%	37	30,58%	0	100,0%	
Total	41	26,45%	70	45,16%	44	28,39%	0	100,0%	

Al observar la Tabla 4.4.6 y a la vista de la valoración representada en dicha tabla, se registran datos que identifican deferentes niveles de edades en estas dos diplomaturas analizadas. Es bueno hacer saber que se resalta una mayor frecuencia de estudiantes entre las edades de 19 y 25 años en ambas titulaciones, lo que responde al perfil del estudiante tradicional que ingresa en el nivel de educación superior.

Si bien, el mayor porcentaje de los estudiantes mayores de 26 años en Primaria, podría explicar el alto porcentaje, también de estudiantes que combina trabajo y estudios.

e) Sexo

En cuanto a las características que se describen en esta variable y que proporciona una información de un total de 155 casos, se establece una diferencia en ambos sexos sobre los estudiantes matriculados. La Tabla 4.4.7 ilustra tales características.

Tabla 4.4.7: frecuencia sobre el género en las diplomaturas de Educación Infantil y Primaria.

Titulación	Descripción sobre la frecuencia del estudiante por sexo					Total % Glob.
	Mujer	%	Hombre	%	Perdidos	
Infantil	31	91,18%	3	8,82%	0	100,0%
Primaria	103	85,12%	18	14,88%	0	100,0%
Total	134	86,45%	21	13,55%	0	100,0%

A la vista de estas valoraciones, puede decirse que la mayor participación de las respuestas identificadas globalmente de estos estudiantes se refiere al sexo femenino que accede a estas diplomaturas.

f) Matrícula

A continuación, en la Tabla 4.4.8, se describe en porcentajes las veces que el estudiante se ha matriculado en la asignatura a la cual se pasó el cuestionario. La muestra de las respuestas con un total de 155 casos encuestados queda de la siguiente manera:

Tabla 4.4.8: Frecuencia sobre las veces que el estudiante se ha matriculado en la asignatura que se le administró la encuesta.

Titulación	Descripción sobre la frecuencia de matrícula					Total % Glob.
	1ª matrícula	%	2ª matríc. o más	%	Perdidos	
Infantil	31	91,18%	3	8,82%	0	100,0%
Primaria	106	87,60%	15	12,40%	0	100,0%
Total	137	88,39%	18	11,61%	0	100,0%

Al igual que en el caso anterior, a la vista de la valoración en la Tabla 4.4.8 puede decirse que la mayor respuesta valorada globalmente, parece constatar que estos estudiantes en su mayoría están matriculados de 1ª matrícula en las asignaturas a las que se le administró la encuesta.

4.5. Operativización de los indicadores

A partir de todos los datos e indicadores propuestos y vistos en las páginas anteriores vemos que la complejidad con que se trabaja este paradigma no se hace fácil puntualizar en un concepto específico. Por lo tanto, se pretende analizar cada una de estas variables, que facilitan mejor la comprensión al individuo de cara al bajo rendimiento académico. Estas variables que a groso modo se exponen en este apartado, se delinean en cuatro grandes bloques discutidos en subsiguientes capítulos, categorías y/o variables que, a su vez, se dividen en diferentes constructos, para así lograr distinguir las diferentes necesidades que pueda haber en los sujetos estudiados.

Estas categorías estarían cubriendo, a grandes rasgos, las vivencias del estudiante en su entorno académico. Con lo cual identificamos distintas etapas en su experiencia universitaria: en la primera etapa se encuentra la variable, *Datos personales* (aquella información personal que identifica al estudiante con dicha diplomatura y/o asignatura en curso), es decir, cómo el estudiante escoge una carrera universitaria y qué alternativas tiene este como, a) Opción para la elección de la misma, b) La nota de acceso para la cual lograr la plaza académica, c) Si combina trabajo con estudios o sólo estudios, d) Sexo y e) Las veces que se ha matriculado en esa asignatura.

En la segunda variable, "Expectativas" (la posibilidad de desarrollo personal y la adquisición de herramientas útiles en una carrera profesional), nos referimos al grado en que se están cumpliendo las expectativas en la universidad con un valor desde (1) como nada y (5) como totalmente. Esta variable se analiza con su tarea académica así como: a) Qué motivaciones

provocaron hacer esta carrera: b) Duración de la carrera profesional, c) Obtener un título universitario, d) Tener una estabilidad profesional (funcionariado), e) Por la influencia de un agente externo (familia, amigos...), f) Por vocación, y h) No le llega la nota para estudiar lo que quería.

La tercera etapa a grandes rasgos, *Aspectos académicos* (información sobre los conocimientos de la carrera y todo lo que implica elegir dicha carrera profesional), es decir, cómo un estudiante reacciona ante eventos tales como: Cambiar de hábitos de estudios al pasar a la universidad, valorar la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico; otros aspectos académicos como: a) El ambiente en la institución universitaria, b) El ambiente en el aula de clase, c) Los contenidos de las asignaturas impartidas, d) La metodología utilizada por el profesorado, e). El horario, f) El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura, g). El tiempo que dedico al estudio de la materia, y h). Mi forma de estudiar. Otras de las variables a estudiar en esta etapa: ¿Cuál es el grado de participación en las clases?; ¿Cuál es el grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas y cómo planifica las horas de estudio (diario, semanal, el día antes del examen, no planifica)?

Como última etapa a analizar, la influencia que ejerce la asignatura de bajo rendimiento y aquellos resultados en la aplicación de los conocimientos adquiridos. En ella se evalúan: a) El ambiente en la institución universitaria, b) El ambiente en el aula de clase, c) Los contenidos de la asignatura impartida, d) La metodología utilizada por el profesor, e) El horario, f) El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura, g) El tiempo que dedico al estudio de la materia, y h) Mi forma de estudiar. En esta variable

se analiza también, cuál es el grado de participación en clase en esta asignatura y cuál será el grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura.

De manera más detallada pasamos a describirlas y clasificarlas, lo que relacionamos a bien con los datos personales, expectativas, aspectos académicos y esta asignatura a los casos estudiados y avalados por investigadores de las distintas perspectivas antes mencionadas.

Primera etapa, Datos personales con variables como:

- 1) Opción en la elección de la carrera (1ª, 2ª o más opciones)— En esta variable *La Teoría de la Predicción* por Castellano y Delgado, (1997); Barren y Howard, (1997) y Tejedor, F., (1998), señalan la importancia de conocer las expectativas que éste tiene ante la carrera escogida, la predicción de madurez que el individuo pueda tener en cuanto a la orientación académico, personal y profesional de cara a la demanda y exigencia de la carrera seleccionada.
- 2) Nota de acceso (Aprobado, Notable, Sobresaliente y Matrícula de Honor)— Con esta variable se pretende observar el rendimiento académico en la universidad, el papel de las habilidades intelectuales que tienen lugar en la universidad y otras características psicológicas para hacer frente a los problemas de la vida universitaria. Investigadores como: Pozo y Fernández, (1997); Martínez, (1981); De Miguel, (1994); Tejedor, (1998); González, Tirados, (1994) y Pozo, (2002), entre otros, estudian este criterio como un factor influyente predictor en los estudiantes universitarios.

- 3) Presión en el entorno social ya sea por familia, amigos, etc.— Algunos autores como Melendro, (2008); Mora, (2007); Pervin y Rubin Rootman, (1967); Tinto, (1975, 1987,1992), entre otros, señalan que uno de los problemas del fracaso académico está vinculado con este criterio; el estatus social, étnica, prestigio institucional y estructura de oportunidades, son algunas de las presiones con que se enfrenta el estudiante universitario a la hora de seleccionar una carrera profesional universitaria, De Miguel, (1998); Pozo y Hernández, (1997); Martín *et al.*, (1999), entre otros.
- 4) Trabajas además de estudiar— Cuando se habla del indicador de prolongación de carrera, nos referimos a uno de los factores de fracaso académico en la universidad (MEC en la Tasa N^o. 5), lo que implica que el estudiante que combina estudios con trabajo pudiera atrasar el tiempo de lo estipulado en la carrera. Cabrera *et al.*, (2006a); Rodríguez, (2004) y López-Justicia *et al.*, (2008), entre otros investigadores, señalan esta variable como uno de los factores predictores del fracaso académico.
- 5) Sexo—En cuanto al sexo de los sujetos de estudios, se toma en cuenta en el momento de analizar estos problemas multicausales, dependiendo de la perspectiva con la que se analiza dicha investigación (educativa, social y psicológica). En todo caso, se utiliza para comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas que puedan haber en función del sexo de los estudiantes. Ruiz *et al.*, (2006), lo utilizan para comparar las diferencias significativas en la opinión metodológica preferida; López-Justicia *et al.*, (2008), entre otros, utilizan esta variable.

- 6) Las veces que te has matriculado esta asignatura— Está asociada también al indicador de prolongación de la carrera, pues cuando el estudiante se ve obligado a repetir la asignatura, trae como consecuencia el retraso de lo estipulado en la carrera profesional. Tejedor, (2002) *Op. cit.* Álvarez, (2005); Cabrera *et al.*, (2006a), entre otros.

En la segunda etapa de la variable, Expectativas, describimos unas variables que se relacionan con las expectativas en la universidad:

- 1) En qué grado se cumplen las expectativas— el logro de aquellas expectativas que se van cumpliendo a lo largo del curso académico, depende en gran medida de varios factores, tanto a nivel personal, que caracterizan al estudiante universitario y contextual, concernientes al ámbito de la institución universitaria. Autores como Bethencourt *et al.*, (2008); González *et al.*, (2007) y Cabrera, (2006a) señalan estos factores a la hora de examinar las variables multifactoriales que causan el bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios.
- 2) Motivación para hacer la carrera— En la motivación podemos encontrar dos tipos de motivación, por un lado la motivación intrínseca y por otro la motivación extrínseca, lo que provoca en el individuo ciertas acciones determinantes para estudiar con interés y diligencia. Es un aspecto fundamental a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que podríamos incluir a todos los autores que hasta ahora hemos mencionado en la contextualización teórica (educativa, sociológica y psicológica). Sólo por mencionar algunos, Martínez *et al.*, (2008); Cabrera *et al.*, (2006 a, b); Álvarez *et al.*, (2002); Gargallo, (2008); Salim, (2006);

Valle *et al.*, (2007); González *et al.*, (2007); Bethencourt *et al.*, (2008) y Martínez y Crespo, (2008).

Para la tercera etapa se evalúan Aspectos académicos con los siguientes constructos:

- 1) Hábitos de estudios— Se establece una relación directa entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes. Con esta variable se pretende observar las habilidades actitudinales que tienen lugar en la universidad. Autores como: Argüelles, (2007); Ruiz *et al.*, (2006); Vicuña, (2008); Tejedor, (1997, 1998); Álvarez *et al.*, (2002); De Miguel, (1999); Ruiz, (2006); Contreras *et al.*, (2008); Rodríguez *et al.*, (2004) y Sáez, (2000), entre otros, señalan esta variable como factor intrínseco predictor en el rendimiento académico del estudiante universitario.
- 2) Valorar la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico— En esta variable se incluyen la experiencia en la dinámica con que aplica la docencia, la práctica pedagógica, y el recurso profesional multidisciplinario en el ámbito universitario. Se enfatiza la valoración del ambiente en el aula, contenido de las asignaturas, interacción y motivación que el estudiante pueda experimentar en la cultura total de la institución universitaria como son: el horario, el tiempo que dedica al estudio de las materias, el grado de participación en clase el esfuerzo personal para aprobar las clases y las horas de dedicación al estudio, etc. De Miguel, (1987, 1998); Corominas, (2001), Echevarría, (1997). Estas categorías influyen de manera directa para continuar en la universidad. Según estudios dirigidos por Tinto, (1975; 1987); Barreiro, (1986) y Tejedor, (2003a), señalan esta etapa como uno de los factores influyentes en la deserción estudiantil universitaria.

Con la cuarta etapa, la variable, Esta asignatura (Asignaturas de bajo rendimiento), identificamos criterios que se vinculan directamente con la experiencia del estudiante y la asignatura en curso que interviene en los procesos de aprendizaje del estudiante, estos son a saber: a) Los contenidos de la asignatura impartida, b) La forma de estudiar, c) El tiempo que dedica al estudio de la materia, d) El ambiente en el aula escolar, e) El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en esta asignatura, f) La metodología utilizada en la asignatura, g) El horario y h) El ambiente en la institución universitaria. Álvarez, (2002); Biggs, (2005); De Miguel, (1999), Fortaleza *et al.*, (2001); Fernández, (2007); Sáez, (2000); Ruiz *et al.*, (2006), entre otros investigadores. Señalan la relación del ajuste de las expectativas y/o satisfacción que producen estas variables en los estudiantes durante el curso de una determinada asignatura, dependerán de la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje y de las condiciones físicas del medio ambiente en que se imparte la docencia.

4.6. Descripción de instrumentos

Bajo la observación general de estas diplomaturas y en resumen de los ítems significativos en el inicio de recogida de información, se ha elaborado un cuestionario (Anexo 4) que, como mencionamos anteriormente, recoge aspectos personales y académicos de los estudiantes de estas diplomaturas. Estos aspectos identificados se definen de la siguiente manera:

A- Datos personales (aquella información personal que identifica al estudiante con dicha diplomatura y/o asignatura y que se han considerado variables moduladoras).

B- Expectativas (la posibilidad de desarrollo personal y la adquisición de herramientas útiles en una carrera profesional).

C- Aspectos académicos generales (información sobre los conocimientos de la carrera y todo lo que implica elegir dicha carrera).

D- Aspectos académicos en relación a la asignatura que se aplicó el cuestionario “Esta asignatura” (la influencia que ejerce la asignatura y aquellos resultados en la aplicación de los conocimientos adquiridos).

Por tanto, se detallan las cuestiones formuladas en aquellos ítems en donde no se menciona nada, la escala de respuestas irá graduada desde 1= nada/ nada importante/muy bajo/ninguna influencia, hasta 5= totalmente/ muy importante/muy alto/máxima influencia y de aquellas señaladas con “X” para Sí o No, e indica el número.

ESTRUCTURA DE LA ENCUESTA

Titulación:

A. Datos Personales (DP):

Códigos:

- (ítem 1) a. ¿En qué opción elegiste esta carrera?
- (ítem 2) b. ¿Cuál fue tu nota de acceso? (Marca con una “X” la que corresponda)
 - Aprobado
 - Notable
 - Sobresaliente
 - Matrícula de Honor
- (ítem3) c. ¿Trabajas además de estudiar?
- (ítem4) d. Edad
- (ítem5) e. Sexo (Marca con una “X” la que corresponda)
- (ítem6) f. ¿Cuántas veces te has matriculado en esta asignatura? (*indica el número*)

B. Expectativas:

Códigos:

- (ítem7) **(EXP1.)** 1. ¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas de la carrera? (*1= nada; 5= totalmente*)

- (ítem8) **2.** ¿Qué te motivó hacer esta carrera? (*Marca con una "X" la que corresponda*)
- (EXP2a.) a. La duración
- (EXP2b.) b. Obtener un título universitario
- (EXP2c.) c. La estabilidad profesional (funcionariado)
- (EXP2d.) d. Por influencia de un agente externo (familia, amigos, etc.)
- (EXP2e.) e. Vocación
- (EXP2f.) f. No me llegaba la nota para estudiar lo que quería

C. Aspectos académicos: (*Señala con una "X" la más oportuna*):

Códigos:

- (ítem9) **(AA3.) 3.** ¿Has cambiado tus hábitos de estudio al pasar a la universidad?
- (ítem10) **4** ¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico? (*1= nada importante; 5= muy importante*)
- (AA4.a)** a. El ambiente en la institución universitaria
- (AA4.b)** b. El ambiente en el aula de clase
- (AA4.c)** c. Los contenidos de las asignaturas impartidas
- (AA4.d)** d. La metodología utilizada por el profesorado
- (AA4.e)** e. El horario
- (AA4.f)** f. El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en las asignaturas
- (AA4.g)** g. El tiempo que dedico al estudio de la materia
- (AA4.h)** h. Mi forma de estudiar
- (ítem11) **(AA5) 5.** ¿Cuál es tu grado de participación en clase? (*1=muy bajo; 5= muy alto*)
- (ítem12) **(AA6) 6.** En general ¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?
- (ítem13) **7.** ¿Cómo planificas tus horas de estudio?
- (AA7.a)** a. Diario
- (AA7.b)** b. Semanal
- (AA7.c)** c. El día antes del examen
- (AA7.d)** d. No planifico

D. Esta asignatura (*Señala con una "X" la opción más oportuna*):

Códigos:

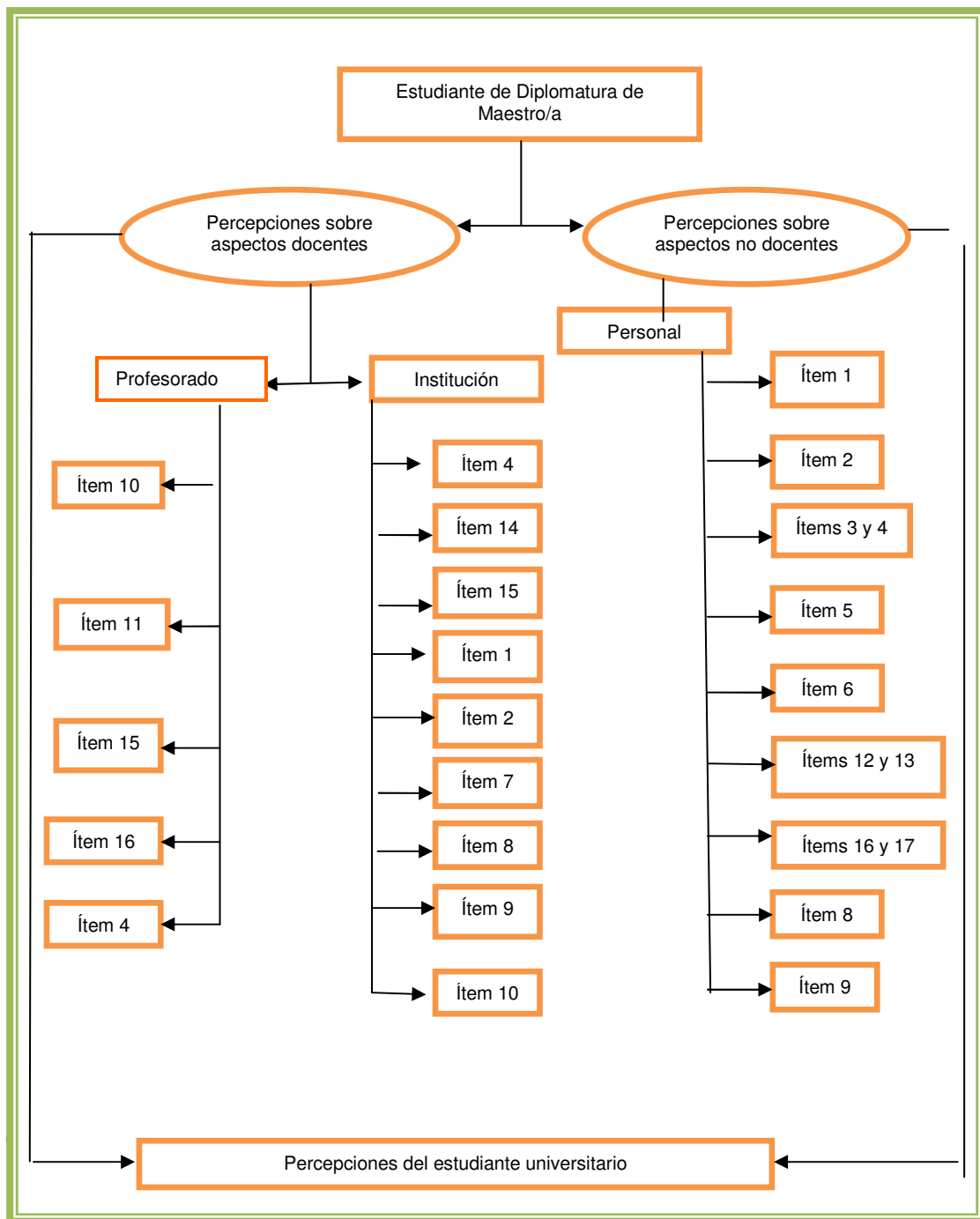
- (ítem14) **8.** ¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?
- (EA8.a)** a. Si
- (EA8.b)** b. No
- (ítem15) **9.** ¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicha valoración en esta asignatura? (*1= ninguna influencia, 5= máxima influencia*)
- (EA9.a)** a. El ambiente en la institución universitaria
- (EA9.b)** b. El ambiente en el aula de clase
- (EA9.c)** c. Los contenidos de la asignatura impartida
- (EA9.d)** d. La metodología utilizada por el profesor

- (EA9.e) e. El horario
- (EA9.f) f. El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura
- (EA9.g) g. El tiempo que dedico al estudio de la materia
- (EA9.h) h. Mi forma de estudiar
- (ítem16) (EA910) 10. ¿Cuál es tu grado de participación en clase en esta asignatura? (1=*muy bajo*; 5= *muy alto*)
- (ítem17) (EA11) 11. ¿Cuál crees que será tu grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura? (1=*muy bajo*; 5= *muy alto*)

El cuestionario administrado consta de 11 preguntas con un total de 17 ítems, como mencionamos anteriormente, dirigidas a obtener información sobre la opinión del estudiante en diversos aspectos. El siguiente Cuadro 4.6.1 ilustra esta distribución en dos aspectos principales inherentes al estudiante: las percepciones sobre aspectos no docentes que implican las primeras dos partes en el cuestionario, (*Datos personales y Expectativas*), y las percepciones sobre aspectos docentes implicando las otras dos partes identificadas en el cuestionario (*Aspectos académicos y Esta asignatura*).

Se clasifican los ítems de acuerdo a estos dos aspectos principales:

- A- Percepciones sobre aspectos no docentes.
 - ✓ Datos personales (ítems 1 al 6)
 - ✓ Expectativas (ítems 7 al 8)
- B- Percepciones sobre aspectos docentes.
 - ✓ Aspectos académicos (ítems 9 al 13)
 - ✓ Esta asignatura (ítems 14 al 17)



Cuadro 4.6.1: Composición de la relación que guardan los ítems en el área docente, no docente y las percepciones del estudiante

4.6.1. Justificación teórica del instrumento

De acuerdo a la investigación planteada es sabido que en todo proceso de investigación científica se requiere una condición “sine qua non”, en otras

palabras, la formulación de una interrogante a la cual se desea responder. (Vera, 2005).

En este sentido, con el instrumento de la encuesta pretendemos disponer para el estudio las *actitudes, valores, creencias y motivos* que el estudiante tiene sobre el tema en cuestión y que responda a las preguntas previas estipuladas en dicho cuestionario. Véase Anexo 4.

Este instrumento como trabajo de campo (encuesta) permite recuperar información que será preciso seleccionar un formulario (cuestionario) a realizar de forma homogénea sobre sucesos acontecidos a los entrevistados, lo que nos permite, a su vez, estandarizar unos datos para un análisis posterior, obtenemos así una gran cantidad de datos en un periodo de tiempo corto (García, 2001).

Esta encuesta de opiniones aplicada a una parte de la población de la Diplomatura de Maestro/a, de la Universitat Jaume I, tiene como propósito traducir en sus preguntas los objetivos de la investigación y suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras, cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente, (De Lara y Ballester, 2001 *Op. cit.* Albert, 2006). Tiene además, que indaga sobre lo que el estudiante piensa acerca del rendimiento académico en términos generales y en la asignatura de bajo rendimiento.

Por lo tanto, aplicar este cuestionario nos brinda la oportunidad de explorar lo que hemos presentado en el objetivo 1, el de descubrir las perspectivas hacia las variables que la investigación previa atribuye a la falta de motivación en el rendimiento académico de estos estudiantes universitarios.

Tercera Parte

Resultados

CAPÍTULO 5

RESULTADOS (1)

Aproximación cuantitativa

5. Estudio descriptivo

5.1. Niveles de valoración global

5.2. Resumen de la distribución de la media en aquellas variables valoradas con diferencias significativas

5.3. Resumen sobre las diferencias significativas a partir de las variables moduladoras

5. Estudio descriptivo

5.1. Niveles de valoración global

En este capítulo se presentan los resultados globales de la encuesta, así como su contraste entre los diferentes niveles de las variables moduladoras consideradas.

De esta manera intentaremos dar respuestas al objetivo 1.1 en cuanto a analizar diferentes percepciones en función de dichas variables.

Por otra parte, este análisis nos permitirá establecer un perfil diferenciador en base a las variables que resulten significativas que nos ayude a seleccionar sujetos clave para la entrevista en profundidad.

El primer paso a realizar con estos datos ha sido la realización de descriptivos generales y atendiendo a las diferentes variables moduladoras antes mencionadas y que van señalaremos a medida que avance el trabajo de investigación.

Los resultados obtenidos se han tratado a través del paquete estadístico SPSS 17.5.

Exp1. *¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas de la carrera?: 1 = nada, 5 = totalmente.*

Una primera visión de esta tabla constata que en esta variable (Exp.1) se encuentra asociada a las valoraciones de tendencia positiva (Media = 3,75), el grado de acuerdo es del (20,80 %). Véase tabla 5.1.1.

Tabla 5.1.1: Distribución sobre el grado en que se están cumpliendo las expectativas de la carrera.

Descriptivos	Grado en que se están cumpliendo tus expectativas (Exp1.)			
	N	Media	Sx	CV
Total	152	3,75	0,78	20,80

A la vista de estos resultados puede decirse que sus expectativas se van cumpliendo a medida que transcurre el curso académico.

Atendiendo a las variables moduladoras (titulación, opción de la carrera, nota de acceso, trabajo, sexo y matrícula) y analizando los resultados para el ítem **Exp1.**, únicamente se constatan diferencias significativas en la variable sexo con un 95% de significación a favor de los hombres con una media de 4,14 y un CV de 15,94% frente al 3,69 y CV 21,41% de las mujeres. Véase Tabla 5.1.6.

En las tablas subsiguientes: 5.1.2; 5.1.3; 5.1.4; 5.1.5; 5.1.6 y 5.1.7 se ilustrará los ítems Exp1 analizado con las restantes variables moduladoras (titulación, opción de la elección de la carrera, nota de acceso, trabajo, sexo y matrícula) no significativos.

Tabla 5.1.2: Valoración del ítem Exp1 para la variable Titulación.

Titulación	Descriptivos de la Variable				
	N	Media	Sx	CV	SIGN
Primaria	120	3,73	0,81	21,72	No
Infantil	32	3,81	0,69	18,11	No

Tabla 5.1.3: Valoración del ítem Exp1 para la variable Opción de la carrera.

Opción carrera	Descriptivos de la variable				
	N	Media	Sx	CV	SIGN
1ª opción	110	3,77	0,8	21,22	No
Otras	42	3,69	0,75	20,33	No

Tabla 5.1.4: Valoración del ítem Exp1 para la variable Nota de acceso.

Nota de acceso	Descriptivos de la variable				
	N	Media	Sx	CV	SIGN

Apto	38	3,92	0,67	17,09	No
Notable o más	114	3,69	0,81	21,95	No

Tabla 5.1.5: Valoración del ítem Exp1 para la variable estudiante que trabaja y no trabaja.

Estudiantes	Descriptivos de la variable				
	N	Media	Sx	CV	SIGN
Trabajan	55	3,84	0,77	20,05	No
No trabajan	97	3,70	0,81	21,89	No

Tabla 5.1.6: Valoración del ítem Exp1 para la variable Sexo.

Sexo	Descriptivos de la variable				
	N	Media	Sx	CV	SIGN
Hombre	21	4,14	0,66	15,94	95%
Mujer	131	3,69	0,79	21,41	No

Tabla 5.1.7: Valoración del ítem Exp1 para la variable Matrícula.

Matrículas	Descriptivos de la variable				
	N	Media	Sx	CV	SIGN
1ª matrícula	134	3,75	0,78	20,80	No
2ª o más	18	3,72	0,83	22,31	No

EXP2: ¿Qué te motivó hacer esta carrera? Marca con una X la que corresponda.

Esta segunda pregunta del apartado *Aspectos Académicos* está formado por: *Exp2a. (Duración)*, *Exp2b. (Obtener un título universitario)*, *Exp2c. (La estabilidad profesional (funcionariado))*, *Exp2d. (Por influencia de un agente externo (familia, amigos, etc.))*, *Exp2e. (Vocación)* y *Exp2f. (No me llegaba la nota)*.

Exp2a. Duración

Porcentajes generales obtenidos sobre la duración de la carrera.

Tabla 5.1.8: Porcentajes generales de respuestas afirmativas en los ítems dicotómicos

Ítems	N	%	Porcentaje válido
EXP2a Duración carrera	2	1,3	1,3
EXP2b Titulación	11	7,1	7,1
EXP2c Funcionariado	45	29,0	29,0
EXP2d Agente externo	11	7,1	7,1
EXP2e Vocación	115	74,2	74,2
EXP2f Estudiar lo que quería	4	2,6	2,6

La duración no parece una variable relevante, sólo es señalada en dos casos (1,29%). Véase la siguiente tabla.

Tabla 5.1.9: Distribución global de las respuestas obtenidas referida al ítem Exp2a sobre la duración como motivo de elección de carrera

Valoración global en el cuestionario			
	Descriptivos	N	%
Exp2a (Duración)	Total afirmativos (Sí)	2	1,29%
	Participantes	155	100,00%

De acuerdo a la prueba chi-cuadrado, no resalta diferencias significativas en este nivel, por lo que la duración de la carrera no parece un factor determinante.

Tabla 5.1.10: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras en el ítem Exp2a sobre la duración como motivo de elección de carrera.

	Variables moduladoras	Descriptivos	Sí	No	SIGN
Variable Exp2a (Duración)	Titulación	Infantil	50%	50%	No
		Primaria	78%	21%	
	Opción de la carrera	1ª opción	100,0%	0%	No
		2ª o más	71,9%	28,1%	
	Nota de acceso	Apto	100,0%	0%	No
		Notable o más	74,5%	25%	
	Trabajo	Trabaja	100,0%	0%	No
		No trabaja	35,9%	64,1%	
	Sexo	Mujer	50%	50%	No
		Hombre	86,9%	13,9%	
	Matrícula	1ª matrícula	100,0%	0%	No
		2ª o más	88,2%	11,8%	

Ítem Exp2b. **Obtener un título universitario**

En el análisis de las respuestas obtenidas como afirmativas y al igual que en el caso anterior, puede decirse que la obtención de un título no es relevante. Se constata un porcentaje de elección de (7,10%) para este ítem. Véase tabla 5.1.11.

Tabla 5.1.11: Distribución global de las respuestas obtenidas referida al ítem Exp2b sobre obtener un título universitario como motivo de elección de carrera.

Valoración global en el cuestionario			
Descriptivos		N	%
Exp2b (título)	Total afirmativos (Sí)	11	7,10%
	Participantes	155	100,00%

Chi-cuadrado tampoco resalta diferencias significativas, por lo que obtener un título universitario no parece un factor decisivo en ningún caso.

Tabla 5.1.12: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras en el ítem Exp2b sobre obtener un título universitario como motivo de elección de carrera.

Variables moduladoras		Descriptivos	Sí	No	SIGN
Variable Exp2b (Título)	Titulación	Infantil	50%	50%	No
		Primaria	21%	78%	
	Opción de la carrera	1ª opción	100,0%	0%	No
		2ª o más	71,9%	28,1%	
	Nota de acceso	Apto	100,0%	0%	No
		Notable o más	74,5%	25%	
	Trabajo	Trabaja	100,0%	0%	No
		No trabaja	35,9%	64,1%	
	Sexo	Mujer	50%	50%	No
		Hombre	86,9%	13,9%	
	Matrícula	1ª matrícula	100,0%	0%	No
		2ª o más	88,2%	11,8%	

Ítem Exp2c (*La estabilidad profesional (funcionariado)*)

Parece constatar una mayor relevancia (29,03%) para este ítem. La tabla 5.1.13 muestra estos datos.

Tabla 5.1.13: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem Exp2c sobre la estabilidad profesional (funcionariado) como motivo de elección de carrera.

Valoración global en el cuestionario			
Descriptivos		N	%
Exp2c (Funcionariado)	Total afirmativos (Sí)	45	29,03%
	Participantes	155	100,0%

Realizando el análisis chi-cuadrado se observó que las variables moduladoras relativas a la *titulación*, así como a la *nota de acceso Notable o más*, representan diferencias significativas (al 99%).

A la vista de estos resultados, y de acuerdo al chi-cuadrado, puede decirse que la estabilidad profesional (funcionariado) como motivación para hacer la carrera, parece un factor influyente en la valoración del ítem en los casos de los estudiantes con nota de acceso *Notable o más* y en Primaria.

Tabla 5.1.14: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras en el ítem Exp2c sobre la estabilidad profesional (funcionariado) como motivo de elección de carrera.

Variables moduladoras		Descriptivos	Sí	No	SIGN
Variable Exp2c (Funcionariado)	Titulación	Infantil	72,7%	27,3%	99%
		Primaria	91,1%	8,9%	
	Opción de la carrera	1ª opción	75,6%	24,4%	No
		2ª o más	70,9%	29,1%	
	Nota de acceso	Apto	11,1%	88,9%	99%
		Notable o más	30,9%	69,1%	
	Trabajo	Trabaja	46,7%	53,3%	No
		No trabaja	32,7%	67,3%	
	Sexo	Mujer	82,2%	17,8%	No
		Hombre	88,2%	11,8%	
	Matrícula	1ª matrícula	95,6%	4,4%	No
		2ª o más	85,5%	14,5%	

Ítem Exp2d (*Por influencia de un agente externo (Familia, amigos, etc.)*).

Dadas las respuestas obtenidas como afirmativa de nuevo para esta variable, se constata su poca relevancia con un porcentaje de (7,10%) para este ítem. Véase la tabla 5.1.15.

Tabla 5.1.15: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem Exp2d sobre la influencia de un agente externo como motivo de elección de carrera.

Valoración global en el cuestionario			
Descriptivos		N	%
Exp2d (agente externo)	Total afirmativos (Sí)	11	7,10%
	Participantes	155	100,00%

Chi-cuadrado tampoco resalta diferencias significativas, por lo que debe hacerse notar que la influencia de un agente externo, ya sea familia o amigos, etc., como motivación para hacer una carrera, no es un factor determinante.

Tabla 5.1.16: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras en el ítem Exp2d sobre la influencia de un agente externo como motivo de elección de carrera.

Variables moduladoras		Descriptivos	Sí	No	SIGN
Variable Exp2d (Agente externo)	Titulación	Infantil	78,5%	21,5%	No
		Primaria	72,7%	27,3%	
	Opción de la carrera	1ª opción	63,6%	36,4%	No
		2ª o más	72,9%	27,1%	
	Nota de acceso	Apto	18,2%	81,8%	No
		Notable o más	25,7%	74,3%	
	Trabajo	Trabaja	18,2%	81,8%	No
		No trabaja	38,2%	61,8%	
	Sexo	Mujer	90,9%	9,1%	No
		Hombre	86,1%	13,9%	
	Matrícula	1ª matrícula	81,8%	18,2%	No
		2ª o más	88,9%	11,1%	

Ítem Exp2e. **Vocación**

Luego de analizar las opciones de las respuestas obtenidas como afirmativas, a diferencia de los datos anteriores, se constata su importancia con un porcentaje de (74,19%) en este ítem.

La tabla 5.1.17 muestra de forma más clara el comentario realizado.

Tabla 5.1.17: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem Exp2e sobre la vocación como motivo de elección de carrera.

Valoración global en el cuestionario			
Descriptivos		N	%
Exp2e (vocación)	Total afirmativos (Sí)	115	74,19 %
	Participantes	155	100,00%

Realizando el análisis chi-cuadrado se observó que únicamente la variable moduladora relativa a *titulación*, representa diferencias significativas con un 95%.

En este caso chi-cuadrado, vuelve a presentar diferencias significativas, se resalta la tendencia del estudiante de Primaria a valorar como mayor puntuación la vocación, siendo ésta una motivación para hacer la carrera.

Tabla 5.1.18: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras en el ítem Exp2e sobre la vocación como motivo de elección de carrera.

Variables moduladoras	Descriptivos	Sí	No	SIGN
Titulación	Infantil	73,9%	26,1%	95%
	Primaria	90,0%	10,0%	
Opción de la carrera	1ª opción	72,2%	27,8%	No
	2ª o más	72,5%	27,5%	
Nota de acceso	Apto	27,8%	72,2%	No
	Notable o más	17,5%	82,5%	
Trabajo	Trabaja	39,1%	60,9%	No
	No trabaja	30,0%	70,0%	
Sexo	Mujer	89,6%	10,4%	No
	Hombre	77,5%	22,5%	
Matrícula	1ª matrícula	87,0%	13,0%	No
	2ª o más	92,5%	7,5%	

Ítem Exp2f (*No me llegaba la nota para estudiar lo que quería*).

Al analizar los resultados de las respuestas obtenidas como afirmativas y constata un porcentaje del (10,32%) en este ítem. Hay que hacer constatar que se trata de las carreras con mayor nota de corte en la Universitat Jaume I. La tabla 5.1.19 muestra estos datos.

Tabla 5.1.19: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem Exp2f sobre el motivo de elección de carrera al no llegar la nota para lo que quería.

Valoración global en el cuestionario			
Descriptivos		N	%
Exp2f (Estudiar lo que quería)	Total afirmativos (Sí)	4	10,32 %
	Participantes	155	100,00%

Realizado el análisis, se observó en las respuestas y de acuerdo al chi-cuadrado, tampoco se advierten significativas en este nivel, por lo que el acceder a estas diplomaturas por no tener la nota para lo que quería, no parece un factor determinante en la valoración del ítem en cuestión.

Tabla 5.1.20: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras en el ítem Exp2f sobre el motivo de elección de carrera al no llegar la nota para lo que quería.

		Variables moduladoras	Descriptivos	Sí	No	SIGN
Variable Exp2f (Estudiar lo que quería)	Titulación	Infantil		75,0%	25,0%	No
		Primaria		78,1%	21,9%	
	Opción de la carrera	1ª opción		25,0%	75,0%	No
		2ª o más		73,5%	26,5%	
	Nota de acceso	Apto		25,0%	75,0%	No
		Notable o más		25,2%	74,8%	
	Trabajo	Trabaja		50,0%	50,0%	No
		No trabaja		36,4%	63,6%	
	Sexo	Mujer		100,0%	0%	No
		Hombre		86,1%	13,9%	
	Matrícula	1ª matrícula		75,0%	25,0%	No
		2ª o más		88,7%	11,3%	

B. Aspectos académicos

En el tercer apartado del cuestionario se presentan los *Aspectos académicos generales* en la carrera del estudiante y que están compuestos por los ítems AA3 (¿Has cambiado tus hábitos de estudio al pasar a la universidad?), AA4, (¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?), AA5 (¿Cuál es tu grado de participación en clase?), AA6 (En general, ¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas? y AA7 (¿Cómo planificas tus horas de estudio?).

AA3. ¿Has cambiado tus hábitos de estudio al pasar a la universidad?: *marca con una X la que corresponda.*

Tabla 5.1.21: Porcentajes generales de respuestas afirmativas en los ítems dicotómicos

Ítem	N	%	Porcentaje válido
AA3	82	52,9	52,9

Seguido del apartado anterior, las respuestas se analizarán aplicando chi-cuadrado para esta variable.

La tabla 5.1.22 muestra los resultados de distribución de las respuestas obtenidas según el nivel de valoración global.

Luego de analizar las opciones de las respuestas obtenidas, se observa que casi el (53 %) de la muestra ha cambiado sus hábitos de estudio.

Tabla 5.1.22: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem AA3 sobre cambios de hábitos de estudio al pasar a la universidad.

Valoración global en el cuestionario		
Descriptivos	N	%

Ítem AA3 (Cambio de estudio)	Total afirmativos (Sí)	82	52,9%
	Participantes	155	100,00%

Chi-cuadrado tampoco resalta diferencias significativas, por lo que debe hacerse notar que el cambiar de hábitos de estudio al pasar a la universidad es un elemento a tener en cuenta de modo general, es decir, no afecta particularmente a ningún colectivo marcado por las variables moduladoras.

Tabla 5.1.23: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras en el ítem AA3 sobre cambios de hábitos de estudio al pasar a la universidad.

	Variables moduladoras	Descriptivos	Sí	No	SIGN
Ítem AA3 (Cambio de estudio)	Titulación	Infantil	74,0%	26,0%	No
		Primaria	81,7%	18,3%	
	Opción de la carrera	1ª opción	69,5%	30,5%	No
		2ª o más	75,3%	24,7%	
	Nota de acceso	Apto	25,6%	74,4%	No
		Notable o más	24,7%	75,3%	
	Trabajo	Trabaja	35,4%	64,6%	No
		No trabaja	38,4%	61,6%	
	Sexo	Mujer	85,4%	14,6%	No
		Hombre	87,7%	12,3%	
	Matrícula	1ª matrícula	86,6%	13,4%	No
		2ª o más	90,4%	9,6%	

AA4. ¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?: 1= nada importante y 5= muy importante.

En cuanto a las opciones de respuestas aplicando la media para el análisis de estas variables, identificadas en el ítem AA4 en el apartado de los Aspectos académicos, se han utilizado: (AA4a) El ambiente en la institución universitaria; (AA4b) El ambiente en el aula de clase; (AA4c) Los contenidos de las asignaturas; (AA4d) La metodología utilizada por el profesorado; (AA4e) El

horario; (AA4f) El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura; (AA4g) El tiempo que dedico al estudio de la materia; y (AA4h) Mi forma de estudiar. Estas variables se analizarán con cada una de las Variables Moduladoras antes mencionadas.

Tabla 5.1.24: Porcentajes generales de respuestas afirmativos en los ítems dicotómicos

Ítems	N	Media	Desv. típica	CV
AA4a (Institución universitaria)	154	3,94	,902	22,89
AA4b (El aula de clase)	155	2,23	,794	18,77
AA4c (Los contenidos)	155	2,25	,767	18,05
AA4d (Metodología impartida por el profesorado)	155	4,48	,742	16,56
AA4e (El horario)	154	3,58	1,113	31,09
AA4f (Ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología)	153	4,07	,812	19,95
AA4g (El tiempo de dedicación)	155	4,21	,798	18,95
AA4h (La forma de participación)	154	4,22	,778	18,44

A la vista de los resultados globales, se observa que la metodología impartida por el profesor se considera la variable más importante (Media = 4,48) y el horario la menos importante (Media = 3,58). Pasamos a hacer el análisis por variables moduladoras.

a) Valoración del ítem AA4 para la variable moduladora Titulación.

La tabla 5.1.25 presenta la distribución de los resultados para la Variable Titulación.

Tabla 5.1.25: Valoración del ítem AA4 para la variable Titulación.

Ítem 4	Primaria				Infantil				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA4a	120	3,9	0,88	22,56	34	4,09	0,97	23,72	No
AA4b	121	4,2	0,77	18,33	34	4,32	0,88	20,37	No
AA4c	121	4,26	0,79	18,54	34	4,21	0,69	16,39	No
AA4d	121	4,48	0,74	16,52	34	4,5	0,75	16,67	No
AA4e	121	3,67	1,14	31,06	33	3,27	0,94	28,75	No
AA4f	119	4,04	0,84	20,79	34	4,18	0,72	17,22	No

AA4g	121	4,25	0,76	17,88	34	4,09	0,93	22,74	No
AA4h	120	4,26	0,75	17,61	34	4,09	0,87	21,27	No

A la vista de estos resultados, no parecen constatarse diferencias significativas.

b) Valoración del ítem AA4 para la Variable Moduladora Sexo.

Al analizar a los encuestados por sexo en relación a los Aspectos académicos, se encontraron algunos factores relevantes entre las valoraciones obtenidas. La tabla 5.1.26 visualiza estos datos.

Tabla 5.1.26: Valoración del ítem AA4 para la variable Sexo.

Ítems	Hombre				Mujer				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA4a	20	3,35	1,27	37,91	134	4,03	0,8	19,85	99%
AA4b	21	4,00	0,89	22,25	134	4,26	0,76	17,84	No
AA4c	21	4,19	0,68	16,23	134	4,25	0,78	18,35	No
AA4d	21	4,48	0,68	15,18	134	4,49	0,75	16,70	No
AA4e	21	3,33	1,16	34,83	133	3,62	1,11	30,66	No
AA4f	21	3,95	1,02	30,04	132	4,09	0,78	19,07	No
AA4g	21	4,14	0,79	19,08	134	4,22	0,8	18,96	No
AA4h	21	4,19	0,51	12,17	133	4,23	0,81	19,15	No

Analizando los resultados con la variable moduladora Sexo, únicamente se obtiene en la variable AA4a (el ambiente en la institución universitaria) una diferencia de un (99%) de significación a favor de las mujeres.

A la vista de estas respuestas puede decirse que las mujeres le dan más importancia a esta variable, al Ambiente en la institución, frente a los hombres.

c) Valoración del ítem AA4 para la variable moduladora Trabajo.

En el análisis de los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, refiriéndose al ítem AA4, únicamente se constatan tendencias significativas en las variables referidas a *la Metodología didáctica (AA4d.)* y *el horario (AA4e)* siempre a favor de los que trabajan. Los datos analizados se ilustran en la tabla 5.1.27.

Tabla 5.1.27: Valoración del ítem AA4 para la variable Trabajan y no Trabajan.

Ítems	Si trabajo				No trabajo				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA4a	57	3,89	1,01	25,96	97	3,97	0,84	21,16	No
AA4b	57	4,19	0,90	21,48	98	4,24	0,73	17,22	No
AA4c	57	4,33	0,76	17,55	98	4,19	0,77	18,38	No
AA4d	57	4,68	0,66	14,10	98	4,37	0,77	17,62	99%
AA4e	56	3,84	1,14	29,69	98	3,44	1,08	31,40	95%
AA4f	55	4,16	0,88	21,15	98	4,02	0,77	19,15	No
AA4g	57	4,33	0,69	15,94	98	4,14	0,85	20,53	No
AA4h	57	4,33	0,76	17,55	97	4,15	0,78	18,80	No

A la vista de los resultados de las respuestas obtenidas, puede decirse que los que trabajan le dan más importancia a la variable la metodología impartida por el profesorado (99%.) y al Horario (95%) frente a los que no trabajan. Ambos aspectos, sobre todo el segundo, tienen una clara importancia en este grupo, puesto que de él depende la posibilidad de asistir o no a clase.

d) Valoración del ítem AA4 para la variable moduladora Opción de la elección de la carrera.

Con el análisis de esta variable moduladora referida al igual que en el caso anterior, se lograron obtener los resultados que se ilustran en la tabla 5.1.28.

Tabla 5.1.28: Valoración del ítem AA4 para la variable Opción en la elección de la carrera.

Ítems	1ª opción				Otras opciones				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA4a	111	4,03	0,89	22,08	43	3,72	0,91	24,46	No
AA4b	112	4,33	0,70	16,17	43	3,95	0,95	24,05	95%
AA4c	112	4,29	0,71	16,55	43	4,12	0,91	22,09	No
AA4d	112	4,54	0,67	14,76	43	4,35	0,90	20,69	No
AA4e	111	3,55	1,09	30,70	43	3,67	1,19	32,43	No
AA4f	111	4,12	0,81	19,66	42	3,95	0,83	21,01	No
AA4g	112	4,24	0,76	17,92	43	4,14	0,89	21,50	No
AA4h	112	4,24	0,69	16,27	42	4,17	0,99	23,74	No

A la vista de estos resultados ilustrados y en referencia a la tabla 5.1.28 se constatan únicamente diferencias significativas en la variable El ambiente en el aula de clase (AA4b.) con un 95% de significación a favor de los estudiantes de 1ª opción de carrera con una media de (4,33) y un CV de (16,17%) frente al (3,95) y un CV (24,05%) de 2ª o más opciones de carrera.

e) Valoración del ítem AA4 para la variable moduladora Nota de acceso (Apto y Notable o más).

Los resultados obtenidos de las respuestas analizadas en esta variable, aparecerán en la tabla 5.1.29.

Tabla 5.1.29: Valoración del ítem AA4 para la variable Nota de acceso.

Ítems	Apto				Notable o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA4a	38	4,08	0,88	21,57	116	3,90	0,91	23,33	No
AA4b	39	4,23	0,84	19,86	116	4,22	0,78	18,48	No
AA4c	39	4,13	0,73	17,68	116	4,26	0,78	18,22	No
AA4d	39	4,46	0,72	16,14	116	4,49	0,75	16,70	No

AA4e	39	3,79	1,03	27,18	115	3,51	1,14	32,48	No
AA4f	39	4,10	0,79	19,27	114	4,06	0,82	20,20	No
AA4g	39	4,23	0,81	19,15	116	4,21	0,80	19,00	No
AA4h	39	4,15	0,93	22,41	115	4,24	0,72	16,98	No

Una vez más los resultados, no parecen constatar diferencias significativas.

f). Valoración del ítem AA4 para la variable moduladora Matrícula.

Con los resultados obtenidos en el análisis de la variable Matrícula, las respuestas de estos datos se ilustrarán en la tabla 5.1.30.

Tabla 5.1.30: Valoración del ítem AA4 para la variable Matrícula de 1ª y 2ª o más.

Ítems	1ª matrícula				2ª matrícula o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA4a	136	3,93	0,92	23,41	18	4,00	0,77	19,25	No
AA4b	137	4,21	0,82	19,48	18	4,33	0,59	13,63	No
AA4c	137	4,23	0,77	18,20	18	4,39	0,79	18,00	No
AA4d	137	4,46	0,75	16,82	18	4,67	0,69	14,78	No
AA4e	136	3,56	1,11	31,18	18	3,78	1,11	29,37	No
AA4f	135	4,04	0,82	20,30	18	4,28	0,75	17,52	No
AA4g	137	4,19	0,82	19,57	18	4,39	0,61	13,90	No
AA4h	137	4,18	0,79	18,90	17	4,53	0,62	13,69	No

Al igual que en el caso anterior, y a la vista de los resultados de las respuestas obtenidas, no parecen constatarse diferencias significativas.

AA5. ¿Cuál es tu grado de participación en clase?: 1 = muy bajo y 5 = muy alto.

Tabla 5.1.31: Porcentajes generales de respuestas afirmativos en los ítems dicotómicos

Ítem	N	Media	Desv. típica	CV
AA5 (Grado de participación en clase)	154	2,83	,941	33,25

Analizando los resultados de las respuestas para la variable identificada como ítem AA5 en el apartado de los Aspectos académicos, se ha utilizado: Cuál es tu grado de participación en clase, observándose en la tabla que se participa poco (Media = 2,83).

Esta variable se analizará con cada una de las variables moduladoras antes mencionadas.

a) Valoración del ítem AA5 para la variable moduladora Titulación.

Analizando los resultados de esta variable en cuestión, los datos obtenidos se presentan en la tabla 5.1.32.

Tabla 5.1.32: Valoración del ítem AA5 para la variable Titulación.

Ítem	Primaria				Infantil				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA5 (Título)	121	2,79	0,93	33,33	33	2,97	0,98	33,00	No

Al igual que en el casos anteriores, no parecen constatarse diferencias significativas en estas diplomaturas.

b) Valoración del ítem AA5 para la variable moduladora Sexo.

Al analizar los resultados de la Variable AA5 con la variable moduladora Sexo, se obtuvieron los datos que se ilustran en la Tabla 5.1.33.

Tabla 5.1.33: Valoración del ítem AA5 para la Variable Sexo.

Ítem	Hombre				Mujer				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA5 (Sexo)	21	3,33	0,97	29,13	133	2,75	0,92	33,45	99%

A la vista de los resultados, se resalta una tendencia significativa en esta variable con un 99% de significación a favor de los hombres.

A la vista de estas respuestas puede decirse que los hombres *participan en clase* más que las mujeres.

c) Valoración del ítem AA5 para la variable moduladora Trabajo.

Al analizar la variable AA5 y a la vista de los resultados obtenidos, la tabla 5.1.34 ilustra los datos analizados.

Tabla 5.1.34: Valoración del ítem AA5 para la variable Trabajo.

Ítem	Trabajo				No Trabajo				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA5 (Trabajo)	56	3,00	0,87	29,00	98	2,73	0,97	35,53	No

A la vista de los resultados de las respuestas obtenidas, no parecen constatarse diferencias significativas.

d) Valoración del ítem AA5 para la variable moduladora Opción de la elección de carrera.

Los resultados referidos a esta pregunta en cuestión pueden verse en la tabla 5.1.35 mostrando así los datos analizados.

Tabla 5.1.35: Valoración del los ítems AA5 para la variable Opción en la elección de la carrera.

Ítem	1ª opción				Otras opciones				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA5 (Opción de la carrera)	111	2,85	0,93	32,63	43	2,79	0,99	35,48	No

Como en el análisis anterior, y a la vista de los resultados obtenidos, no parece constatar diferencias significativas.

e) Valoración del ítem AA5 para la variable moduladora Nota de acceso (Apto y Notable o más)

Los resultados obtenidos tras analizar la variable AA5 pueden verse en la tabla 5.1.36.

Tabla 5.1.36: Valoración del ítem AA5 para la variable Nota de acceso.

Ítem	Apto				Notable o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA5 (Elección carrera)	39	2,44	0,91	37,30	115	2,97	0,92	30,98	99%

A la vista de estas respuestas, puede decirse que los estudiantes de la Nota de acceso Notables o más, le dan más importancia a la participación en clase (Media = 2,97) frente a los de *nota de acceso de Apto* (Media = 2,44).

f) Valoración del ítem AA5 para la variable moduladora Matrícula.

Con el análisis de los resultado y al igual que en casos anteriores estos datos obtenidos de la 1ª matrícula o más se ilustran en la Tabla 5.1.37.

Tabla 5.1.37: Valoración del ítem AA5 para la variable 1ª Matrícula y 2ª o más.

Ítem	1ª matrícula				2ª o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA5 (Matrícula)	136	2,85	0,93	32,63	18	2,72	1,07	39,34	No

En el análisis de esta variable, puede verse claramente que las respuestas valoradas globalmente por la media no parecen constatar diferencias significativas.

AA6. ¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?: 1 =muy bajo y 5 = muy alto.

Tabla 5.1.38: Porcentajes generales de respuestas afirmativos en los ítems dicotómicos

Ítem	N	Media	Desv. típica	CV
AA6 (Grado de esfuerzo personal)	155	3,95	,788	19,95

Analizando los resultados de las respuestas para la variable identificada como ítem AA6, ¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas? Puede decirse que el esfuerzo personal es medio alto (Media = 3,95). Esta variable se analizará con cada una de las variables moduladoras antes mencionadas.

a) Valoración del ítem AA6 para la variable moduladora Titulación.

Al igual que en casos anteriores y analizando los resultados referidos al ítem AA6, únicamente se constata en la variable relativa a la titulación diferencias significativas con un 95% de significación mientras que en el resto de las variables moduladoras de este nivel no se resaltan diferencias significativas. Véase tabla 5.1.39.

Tabla 5.1.39: Valoración del ítem (AA6) para la variable Titulación.

Ítem	Primaria				Infantil				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA6	121	3,88	0,77	19,85	34	4,21	0,81	19,24	95%

A la vista de estos resultados, puede decirse que Infantil con una media alta de (4,21) y un CV de (19,24%) parece destacar un mayor esfuerzo personal para aprobar las asignaturas que en el caso de Primaria con una media de (3,88) y un CV de (19,85%).

Continuando con el análisis en este nivel y de acuerdo a la media, no se constatan diferencias significativas en las subsiguientes variables moduladoras.

b) Valoración del ítem AA6 para la variable moduladora Sexo.

Tabla 5.1.40: Valoración del ítems AA6 para la variable Sexo.

Ítem	Hombre				Mujer				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA6	21	3,71	1,1	29,65	134	3,99	0,73	18,30	No

c) Valoración del ítem AA6 para la variable moduladora Trabajo.

Tabla 5.1.41: Valoración del ítem AA6 para la variable Trabajo.

Ítem	Si Trabajo				No Trabajo				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA6	57	3,81	0,90	23,62	98	4,03	0,71	17,62	No

d) Valoración del ítem AA6 para la Variable Moduladora Opción de la elección de carrera.

Tabla 5.1.42: Valoración del ítem AA6 para la variable Opción en la elección.

Ítem	Primera opción				Otras opciones				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA6	112	3,99	0,80	20,05	43	3,84	0,75	19,53	No

e) Valoración del ítem AA6 para la variable moduladora Nota de acceso.

Tabla 5.1.43: Valoración del ítem AA6 para la variable Nota de acceso.

Ítem	Apto				Notable o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA6	39	3,77	0,71	18,83	116	4,01	0,80	19,95	No

f) Valoración del ítem AA6 para la variable moduladora Matrícula.

Tabla 5.1.44: Valoración del ítem AA6 para la variable 1ª Matrícula y 2ª o más.

Ítem	1ª matrícula				2ª o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
AA6	137	3,93	0,78	19,85	18	4,11	0,83	20,19	No

AA7. ¿Cómo planificas tus horas de estudio? *Marca con una X la que corresponda.*

Tabla 5.1.45: Porcentajes generales de respuestas afirmativos en los ítems dicotómicos

Ítems	N	%	Porcentaje válido
AA7a Diario	155	18,1	18,1
AA7b Semanal	155	45,2	45,2
AA7c El día antes del examen	155	4,5	4,5
AA7d No planifica	155	32,9	32,9

Siguiendo el análisis como en casos anteriores en las respuestas aplicando el chi-cuadrado para el análisis de la variable identificada, ítem AA7, se analizarán las variables relativas a: (AA7a) *Diario*, (AA7b) *Semanal*, (AA7c) *El día antes del examen* y (AA7d) *No planifico*. Este ítem se comparará con las variables moduladoras antes mencionadas, lo que permitirá apreciar el sentido de dicha asociación.

Un análisis más detallado de este ítem con sus variables, resaltarán la tendencia del estudiante a valorar más aquellas respuestas en las que se relaciona con su realidad.

AA7a. **Diario**

Al analizar las opciones y obtenidos los resultados para la variable *Diario*, puede decirse que el porcentaje de respuestas afirmativas, del (18,06%)

para este ítem no es muy elevado, es decir, parece que el estudiante no planifica su estudio diariamente. La tabla 5.1.46 muestra estos datos.

Tabla 5.1.46: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem AA7a según su valoración global en el cuestionario.

Valoración global en el cuestionario			
Descriptivos		N	%
Ítem AA7a (Diario)	Total afirmativos (Sí)	28	18,06%
	Total participantes	155	100,00%

Al igual que en casos anteriores y a la vista de estos resultados, chi-cuadrado resalta únicamente diferencias significativas (al 99%) relativa a la variable Matrícula en este nivel, lo que señala que el tipo de matrícula puede ser un factor determinante en la valoración del ítem.

Los estudiantes repetidores en Matrícula de 2ª o más le dan más importancia al estudio diario que el resto de los estudiantes.

Tabla 5.1.47: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras según nivel de valoración global en el ítem AA7a.

Variables moduladoras		Descriptivos	Sí	No	SIGN
Ítem AA7a (Planificación)	Titulación	Infantil	82,1%	17,9%	No
		Primaria	77,2%	22,8%	
	Opción de la carrera	1ª opción	85,7%	14,3%	No
		2ª o más	69,3%	30,7%	
	Nota de acceso	Apto	25,0%	75,0%	No
		Notable o más	25,2%	74,8%	
	Trabajo	Trabaja	39,3%	60,7%	No
		No trabaja	36,2%	63,8%	
	Sexo	Mujer	89,3%	10,7%	No
		Hombre	85,8%	14,2%	
Matrícula	1ª matrícula	71,4%	28,6%	99%	
	2ª o más	92,1%	7,9%		

AA7b. Semanal

Con el análisis de los resultados obtenidos, para esta variable, puede decirse que la mayor parte de las respuestas optan por este modo de planificación (45,16%). La tabla 5.1.48 muestra estos datos.

Tabla 5.1.48: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem AA7b según su valoración global en el cuestionario.

		Valoración global en el cuestionario	
		Descriptivos	N
Ítem AA7b (Semanal)	Total afirmativos (Sí)	70	45,16%
	Total participantes	155	100,00%

Al igual que en casos anteriores y a la vista de los resultados, chi-cuadrado no parecen resaltar diferencias significativas relativas a la variable *Semanal* en este nivel, por lo que el planificar las horas de estudio semanal, no parece ser identificativo de ningún grupo en concreto.

Tabla 5.1.49: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras según nivel de valoración global en el ítem AA7b.

		Variables moduladoras	Descriptivos	Sí	No	SIGN
Ítem AA7b (Semanal)	Titulación	Infantil		76,5%	23,5%	No
		Primaria		80,0%	20,0%	
	Opción de la carrera	1ª opción		71,4%	28,6%	No
		2ª o más		72,9%	27,1%	
	Nota de acceso	Apto		28,6%	71,4%	No
		Notable o más		22,4%	77,6%	
	Trabajo	Trabaja		35,7%	64,3%	No
		No trabaja		37,6%	62,4%	
	Sexo	Mujer		85,7%	14,3%	No
		Hombre		87,1%	12,9%	
	Matrícula	1ª matrícula		90,0%	10,0%	No
		2ª o más		87,1%	12,9%	

AA7c. El día antes del examen

Al analizar los resultados obtenidos, se constata una tendencia muy baja (4,52%). La tabla 5.1.50 muestra estos datos.

Tabla 5.1.50: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem AA7c según su valoración global en el cuestionario.

	Valoración global en el cuestionario		
	Descriptivos	N	%
Ítem AA7c (El día antes del examen)	Total afirmativos (Sí)	7	4,52%
	Total participantes	155	100,00%

Al igual que en el caso anterior y a la vista de los resultados, chi-cuadrado tampoco resalta diferencias significativas relativa a la variable El día antes del examen, por lo que el planificar las horas de estudio El día antes del examen, no parece un factor determinante.

Tabla 5.1.51: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras según nivel de valoración global en el ítem AA7c.

	Variables moduladoras	Descriptivos	Sí	No	SIGN
Ítem AA7c (El día antes del examen)	Titulación	Infantil	57,1%	42,9%	No
		Primaria	79,1%	20,9%	
	Opción de la carrera	1ª opción	42,9%	57,1%	No
		2ª o más	73,6%	26,4%	
	Nota de acceso	Apto	42,9%	57,1%	No
		Notable o más	24,3%	75,7%	
	Trabajo	Trabaja	28,6%	71,4%	No
		No trabaja	37,2%	62,8%	
	Sexo	Mujer	85,7%	14,3%	No
		Hombre	86,5%	13,5%	
	Matrícula	1ª matrícula	100,0%	0%	No
		2ª o más	87,8%	12,2%	

AA7d. No planifico

Realizado el análisis de los resultados obtenidos en este ítem, puede decirse que se trata del segundo en importancia (32,90%) después de la planificación semanal. La tabla 5.1.52 muestra estos datos.

Tabla 5.1.52: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem AA7d según su valoración global en el cuestionario.

		Valoración global en el cuestionario	
		Descriptivos	
		N	%
Ítem AA7d (No planifica)	Total afirmativos (Sí)	51	32,90%
	Total participantes	155	100,00%

Al igual que en el caso anterior, y a la vista de los resultados, la prueba chi-cuadrado, tampoco parece constatar diferencias significativas.

Tabla 5.153: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras según nivel de valoración global en el ítem AA7d.

		Variables moduladoras	Descriptivos	Sí	No	SIGN
Ítem AA7d (No planifica)	Titulación	Infantil		76,5%	23,5%	No
		Primaria		78,8%	21,2%	
	Opción de la carrera	1ª opción		70,6%	29,4%	No
		2ª o más		73,1%	26,9%	
	Nota de acceso	Apto		17,6%	82,4%	No
		Notable o más		28,8%	71,2%	
	Trabajo	Trabaja		39,2%	60,8%	No
		No trabaja		35,6%	64,4%	
	Sexo	Mujer		86,3%	13,7%	No
		Hombre		86,5%	13,5%	
Matrícula	1ª matrícula		92,2%	7,8%	No	
	2ª o más		86,5%	13,5%		

D. Esta asignatura

Esta sección del cuestionario incluía prácticamente las mismas cuestiones anteriores, pero centradas en la asignatura de bajo rendimiento en concreto como en casos anteriores. Primero se hará el análisis global y después para cada variable moduladora.

EA8. ¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?, señala con una X la opción más oportuna.

Tabla 5.1.54: Porcentajes generales de respuestas afirmativas en los ítems dicotómicos

Ítems	N	%	Porcentaje válido
AA8 Esperas aprobar esta asignatura	151	97,4	97,4

Siempre utilizando la valoración global obtenida como “afirmativa” a la respuesta “Sí” del cuestionario. Es bueno recordar que las respuestas analizadas en este apartado, únicamente se refieren a las asignaturas con menor rendimiento académico en las que se administró la encuesta.

La siguiente tabla 5.1.55 muestra los resultados de distribución de las respuestas según el nivel de valoración global obtenido.

Luego de analizar las opciones de las respuestas obtenidas, se constata un porcentaje de (97,42%) para este ítem. Es decir, de los 155 estudiantes encuestados 151 afirman creer que aprobarán la asignatura en junio o en septiembre del curso. Lo que resulta muy llamativo, dado de porcentaje de suspensos reales.

Tabla 5.1.55: Distribución de las respuestas obtenidas referida al ítem EA8 sobre aprobar esta asignatura en junio o en septiembre de este curso.

	Valoración global en el cuestionario		
	Descriptivos	N	%
Ítem EA8 (Aprobar esta asignatura)	Total afirmativos (Sí)	151	97,42%
	Total participantes	155	100,00%

Un análisis más detallado de este ítem con las variables moduladoras, resaltaré la tendencia del estudiante a valorar más aquellas respuestas en las que consideren una explicación a su realidad actual.

A la vista de los resultados con el análisis de estas variables, al aplicar el chi-cuadrado no se aprecian diferencias significativas, por lo que

independientemente del colectivo tratado todos esperan aprobar esta asignatura en este curso.

La tabla 5.1.56 ilustra de forma más clara el comentario realizado.

Tabla 5.1.56: Distribución de las respuestas obtenidas referidas a las variables moduladoras el ítem EA8 sobre aprobar esta asignatura en junio o en septiembre de este curso.

	Variables moduladoras	Descriptivos	Sí	No	SIGN
Ítem EA8 (Aprobar esta asignatura)	Titulación	Infantil	77,5%	22,5%	No
		Primaria	100,0%	0%	
	Opción de la carrera	1ª opción	72,2%	27,8%	No
		2ª o más	75,0%	25,0%	
	Nota de acceso	Apto	74,8%	25,2%	No
		Notable o más	75,0%	25,0%	
	Trabajo	Trabaja	63,6%	36,4%	No
		No trabaja	50,0%	50,0%	
	Sexo	Mujer	86,8%	13,2%	No
		Hombre	75,0%	25,0%	
	Matrícula	1ª matrícula	88,7%	11,3%	No
		2ª o más	75,0%	25,0%	

EA9.¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?: 1 = ninguna influencia y 5 = máxima influencia.

Tabla 5.1.57: Porcentajes generales de respuestas afirmativos en los ítems dicotómicos

Ítems	N	Media	Desv. típica	CV
EA9a (El ambiente de la institución)	154	3,32	1,181	35,57
EA9b (El aula de clase)	155	3,95	,900	22,78
EA9c (Los contenidos)	154	4,20	,762	18,14
EA9d (Metodología impartida por el profesor)	155	4,43	,729	16,46
EA9e (El horario)	154	3,23	1,163	36,01
EA9f (ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología)	154	3,95	,843	21,34
EA9g (Tiempo que dedica al estudio)	155	4,33	,704	16,26
EA9h (Forma de estudiar)	154	4,20	,727	17,31

Este ítem incluía las siguientes opciones a valorar, (EA9a) *El ambiente en la institución universitaria*; (EA9b) *El ambiente en el aula de clase*; (EA9c)

Los contenidos de la asignatura impartida; (EA9d) La metodología utilizada por el profesor; (EA9e) El horario; (EA9f) El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura; (EA9g) El tiempo que dedico al estudio de la materia; y (EA9h) Mi forma de estudiar.

La metodología docente se destaca como el ítem más valorado (EA9d) (Media = 4,43) y el horario el menos importante (EA9e) (Media = 3,23).

Al igual que en los ítems anteriores esta se analizará con cada una de las variables moduladoras antes mencionadas.

a) Valoración del ítem EA9 para la variable moduladora Titulación.

Con los resultados del análisis de la Variable referida y, al igual que en los casos anteriores, se ilustra en la tabla 5.1.58.

Tabla 5.1.58: Valoración del ítem EA9 para la variable Titulación.

Ítems	Primaria				Infantil				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA9a	121	3,26	1,19	36,50	33	3,52	1,15	32,67	No
EA9b	121	3,97	0,90	22,67	34	3,91	0,90	23,02	No
EA9c	120	4,28	0,74	17,29	34	3,91	0,79	20,20	95%
EA9d	121	4,47	0,74	16,55	34	4,26	0,67	15,73	No
EA9e	121	3,29	1,22	37,08	33	3,00	0,90	30,00	No
EA9f	121	3,93	0,85	21,63	33	4,06	0,83	20,44	No
EA9g	121	4,36	0,69	15,83	34	4,24	0,74	17,45	No
EA9h	121	4,26	0,68	15,96	33	3,97	0,85	21,41	95%

A la vista de estos resultados ilustrados, únicamente se constatan diferencias significativas en las variables relativas a: (EA9c) *Los contenidos de las asignaturas impartidas* y (EA9h) *Mi forma de estudiar*, con un 95% de significación, ambas, a favor de Primaria.

Al analizar los resultados de estas variables del ítem en cuestión, puede decirse que los estudiantes de Primaria parecen señalar, con una media de (4,28) y un CV de (17,29%), que los contenidos de la asignatura influyen más, frente al (3,91) y un CV (20,20%) de los de Infantil, a la hora de esperar aprobar.

En este segundo ítem los estudiantes de Primaria también parecen señalar, con una media de (4,26), y un CV de (15,95%), que *su forma de estudiar* en esta asignatura influye más frente al (3,97) y un CV (21,41%) de los estudiantes de Infantil.

b) Valoración del ítem EA9 para la variable moduladora Trabajo.

En el análisis de los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, refiriéndose a este ítem, se presentan en la siguiente tabla 5.1.59.

Tabla 5.1.59: Valoración del ítem EA9 para la variable Trabajo.

Ítems	Si Trabajo				No trabajo				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA9a	57	3,18	1,33	41,82	97	3,40	1,09	32,06	No
EA9b	57	3,93	0,90	22,90	98	3,97	0,90	22,67	No
EA9c	57	4,37	0,67	15,33	97	4,10	0,80	19,51	95%
EA9d	57	4,51	0,66	14,63	98	4,38	0,77	17,58	No
EA9e	56	3,38	1,21	35,80	98	1,13	0,90	35,99	No
EA9f	56	4,16	0,87	20,91	98	3,84	0,81	21,09	95%
EA9g	57	4,40	0,65	14,77	98	4,29	0,73	17,02	No
EA9h	57	4,25	0,69	16,24	97	4,18	0,75	17,94	No

Analizando los resultados de las repuestas obtenidas, únicamente se constatan diferencias significativas en las variables relativas a: *Los contenidos de la asignatura impartida (EA9c)* y en segundo lugar, *El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura (EA9f)* con un 95% de significación en ambos ítems, a favor de los estudiantes que trabajan.

En la primera variable identificada (EA9c) y a la vista de estos resultados, puede decirse que los estudiantes que trabajan parecen señalar con una media alta de (4,37) y un CV de (15,33%) que los contenidos de la asignatura impartida influyen más, frente al (4,10) y un CV de (19,51%) de los que no trabajan.

En segundo lugar (EA9f), puede decirse, al igual que en el caso anterior, que los que trabajan parece señalar con una media de (4,16) y un CV de (20,19%) que el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura influye más frente al (3,84) y un CV de (21,09%) de los que no trabajan.

c) Valoración del ítem EA9 para la variable moduladora Sexo.

Al analizar a los encuestados por sexo, en relación al apartado *Esta asignatura*, se encontraron algunos factores relevantes entre las valoraciones obtenidas. La tabla 5.1.60 ilustrará estos datos.

Tabla 5.1.60: Valoración de ítem EA9 para la variable Sexo.

Ítems	Hombre				Mujer				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA9a	21	2,62	1,28	48,85	133	3,43	1,13	32,94	99%
EA9b	21	3,48	1,08	31,03	134	4,03	0,85	21,09	99%
EA9c	20	4,30	0,57	13,26	134	4,19	0,79	18,85	No
EA9d	21	4,29	0,85	19,81	134	4,45	0,71	15,96	No
EA9e	21	2,62	1,24	47,33	133	3,32	1,13	34,04	99%
EA9f	21	3,81	1,08	28,35	133	3,98	0,80	20,10	No
EA9g	21	4,33	0,86	19,86	134	4,33	0,68	15,70	No
EA9h	21	4,10	0,63	15,37	133	4,22	0,74	17,54	No

A la vista de los resultados de las respuestas obtenidas, se obtiene una diferencia significativa en las variables AE9a; AE9b y AE9e con un (99%) de significación a favor de las mujeres.

A la vista de estos resultados en dicha tabla, puede decirse que se aprecia que las mujeres le dan más importancia para aprobar las asignaturas de bajo rendimiento a: *El ambiente en la institución universitaria* (EA9a); *El ambiente en el aula de clase* (EA9b); y *El horario* (EA9e), frente a los hombres.

d. Valoración del ítem EA9 para la variable moduladora Opción de la elección de la carrera.

Con el análisis de la variable referida, se obtuvieron los resultados que se ilustran en la tabla 5.1.61.

Tabla 5.1.61: Valoración del ítem EA9 para la variable Opción de la elección de la carrera.

Ítems	Primera opción				Otras opciones				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA9a	112	3,39	1,19	35,10	42	3,12	1,15	36,86	No
EA9b	112	4,03	0,89	22,08	43	3,77	0,92	24,40	No
EA9c	111	4,25	0,68	16,00	43	4,07	0,94	23,10	No
EA9d	112	4,46	0,68	15,25	43	4,35	0,84	19,31	No
EA9e	111	3,18	1,16	46,48	43	3,35	1,17	34,83	No
EA9f	111	3,99	0,88	22,06	43	3,86	0,74	19,17	No
EA9g	112	4,39	0,65	14,81	43	4,16	0,81	19,47	No
EA9h	111	4,23	0,71	16,78	43	4,12	0,76	18,45	No

A la vista de los resultados de las respuestas obtenidas, no parece constatarse diferencias significativas.

e. Valoración del ítem EA9 para la variable moduladora Nota de acceso (Apto y Notable o más).

Los datos recogidos se visualizan en la tabla 5.1.62.

Tabla 5.1.62: Valoración del ítem EA9 para la variable Nota de acceso.

Ítems	Apto				Notable o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA9a	39	3,51	1,25	35,61	115	3,25	1,15	35,38	No
EA9b	39	4,08	0,84	20,59	116	3,91	0,92	23,53	No
EA9c	39	4,15	0,84	20,24	115	4,22	0,74	17,54	No
EA9d	39	4,51	0,60	13,30	116	4,40	0,77	17,50	No
EA9e	39	3,36	1,14	33,93	115	3,18	1,17	36,79	No
EA9f	39	3,95	0,72	18,23	115	3,96	0,88	22,22	No
EA9g	39	4,36	0,67	15,37	116	4,32	0,72	16,67	No
EA9h	39	4,26	0,85	19,95	115	4,18	0,68	16,27	No

A la vista de las respuestas obtenidas en la tabla 5.1.62, no parece constatarse diferencias significativas.

f. Valoración del ítem EA9 para la variable moduladora 1ª Matrícula y 2ª o más.

A la vista de los resultados obtenidos con el análisis de la variable, estos datos se ilustrarán en la tabla 5.1.63.

Tabla 5.1.63: Valoración del ítem EA9 para la Variable matrícula de 1ª, 2ª o más.

Ítems	1ª matrícula				2ª matrícula o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA9a	137	3,27	1,21	37,00	17	3,71	0,49	13,21	No
EA9b	137	3,93	0,93	23,66	18	4,11	0,68	16,55	No
EA9c	136	4,18	0,78	18,66	18	4,39	0,61	13,90	No
EA9d	137	4,44	0,72	16,22	18	4,33	0,84	16,22	No
EA9e	136	3,18	1,16	36,48	18	3,56	1,15	32,30	No
EA9f	136	3,95	0,84	21,27	18	4,00	0,19	22,75	No
EA9g	137	4,32	0,71	16,44	18	4,39	0,70	15,95	No
EA9h	136	4,18	0,73	17,46	18	4,33	0,69	15,94	No

Estos resultados marcan, al igual que en casos anteriores, y a la vista de las respuestas obtenidas, no parece constatarse diferencias significativas.

EA10. ¿Cuál es tu grado de participación en clase en esta asignatura?

1 = muy bajo y 5 = muy alto.

Para el análisis de los resultados en la asignatura de bajo rendimiento para el ítem EA10, puede verse de manera global en la tabla 5.1.64 y se constata un grado de participación bajo (Media = 2,74).

Tabla 5.1.64: Porcentajes generales de respuestas afirmativas en los ítems dicotómicos

Ítem	N	Media	Desv. típica	CV
EA10 (Participación en clase)	155	2,74	1,088	39,71

La variable, al igual que en los casos anteriores, se analizará con cada una de las variables moduladoras antes mencionadas.

a) Valoración del ítem EA10 para la variable moduladora Titulación.

En el análisis de esta variable y a la vista de los resultados obtenidos, la tabla 5.1.65 ilustrará los datos analizados.

Tabla 5.1.65: Valoración del ítem EA10 para la variable Titulación.

Ítem	Primaria				Infantil				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA10	34	2,82	1,14	40,43	121	2,71	1,08	39,85	No

Al igual que en casos anteriores, y a la vista de los resultados de las respuestas obtenidas, no parece constatarse diferencias significativas.

b) Valoración del ítem EA10 para la variable moduladora Trabajo.

Al analizar esta variable (EA10) en los estudiantes que trabajan y no trabajan referidas al ítem antes mencionado, los resultados se ilustran en la tabla 5.1.66.

Tabla 5.1.66: Valoración del ítem EA10 para la variable trabajo.

Ítem	Si Trabajo				No Trabajo				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA10	57	2,96	0,98	33,11	98	2,60	1,13	43,46	95%

Dada las respuestas analizadas y a la vista de estos resultados, se constatan tendencias de diferencias en la Variable relativa a *¿Cuál es tu grado de participación en clase en esta asignatura?* con un (95%) de significación a favor de los estudiantes que trabajan.

Ante estos resultados, puede decirse que los estudiantes que trabajan parecen señalar con una media de (2,96) y un CV de (33,11%) una mayor participación en clase en la asignatura de bajo rendimiento frente al (2,60) y un CV de (43,46%) de los estudiantes que no trabajan.

c) Valoración del ítem EA10 para la variable moduladora Sexo.

Al analizar los resultados de la variable EA10, se obtuvo los datos que se visualizan en la tabla 5.1.67.

Tabla 5.1.67: Valoración del ítem EA10 para la variable Sexo.

Ítem	Hombre				Mujer				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA10	21	3,43	1,12	32,65	134	2,63	1,06	40,30	99%

En este ítem se resalta una tendencia de diferencias significativas al 99% a favor de los hombres, por lo tanto, a la vista de los resultados en las

respuestas obtenidas, los hombres participan más *en clase en esta asignatura de bajo rendimiento* frente a las mujeres.

d) Valoración del ítem EA10 para la variable moduladora Opción de la carrera.

De acuerdo al análisis de los resultados obtenidos, la tabla 5.1.68 ilustrará los datos alcanzados.

Tabla 5.1.68: Valoración del ítem EA10 para la variable Opción de la elección de la carrera.

Ítem	1ª opción				Otras opciones				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA10	112	2,71	1,10	40,59	43	2,79	1,06	37,99	No

No parecen constatarse diferencias significativas.

e) Valoración del ítem EA10 para la variable moduladora Nota de acceso (Apto y Notable o más).

Los resultados referidos a esta pregunta en cuestión pueden verse en la tabla 5.1.69 mostrando así los datos analizados.

Tabla 5.1.69: Valoración del ítem EA10 para la variable Nota de acceso.

Ítem	Apto				Notable o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA10	39	2,44	1,02	41,80	116	2,84	1,01	35,56	95%

Dada las respuestas analizadas y a la vista de estos resultados, se constatan en la Variable *¿Cuál es tu grado de participación en clase en esta asignatura?* una diferencia significativa con un 95% de significación a favor de los estudiantes con nota de acceso Notables o más.

Con estos resultados puede decirse que los estudiantes de Notables o más parecen señalar con una media de 2,84 y un CV de 35,56% que el grado de participación en clase en esta asignatura es mayor al 2,44 y un CV de 41,80% de los estudiantes con nota de acceso Apto.

f) Valoración del ítem EA10 para la variable moduladora Matrícula.

En el análisis de esta variable EA10 y a la vista de los resultados obtenidos, se ilustrará en la tabla 5.1.70.

Tabla 5.1.70: Valoración del ítem EA10 para la variable 1ª Matrícula y 2ª o más.

Ítem	1ª matrícula				2ª o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA10	137	2,75	1,10	40,00	18	2,61	1,10	42,15	No

Puede decirse que no parecen constatarse diferencias significativas.

EA11. ¿Cuál crees que será tu grado de esfuerzo personal en clase en esta asignatura? 1 = muy bajo y 5 = muy alto.

Tabla 5.1.71: Porcentajes generales de respuestas afirmativos en los ítems dicotómicos

Ítems	N	Media	Desv. típica	CV
EA11 (Esfuerzo personal para aprobar esta asignatura)	155	4,23	,826	19,53

El análisis de los resultados en el apartado de la asignatura de bajo rendimiento sobre el grado de esfuerzo personal en clase, se observa que el esfuerzo es en general es alto (Media = 4,23).

La variable, al igual que en los casos anteriores se analizará con cada una de las variables moduladoras antes mencionadas. Si bien no se constata ninguna diferencia significativa, es decir, el esfuerzo es elevado independientemente del colectivo tratado.

Las siguientes tablas 5.1.72; 5.1.73; 5.1.74; 5.1.75; 5.1.76 y 5.1.77 muestran de forma ilustrada el comentario realizado.

a) Valoración del ítem EA11 para la variable moduladora Titulación.

Tabla 5.1.72: Valoración del ítem EA11 para la variable Titulación.

Ítem	Primaria				Infantil				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA11 (Esfuerzo personal para aprobar esta asignatura)	34	4,26	0,75	17,61	121	4,21	0,85	20,19	No

b) Valoración del ítem EA11 para la variable moduladora Trabajo.

Tabla 5.1.73: Valoración del ítem EA11 para la variable Trabajo

Ítem	Sí Trabajo				No Trabajo				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA11 (Esfuerzo personal para aprobar esta asignatura)	57	4,26	0,75	17,61	98	4,20	0,87	20,71	No

c) Valoración del ítem EA11 para la variable moduladora Sexo.

Tabla 5.1.74: Valoración del ítem EA11 para la variable Sexo.

Ítem	Hombre				Mujer				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA11 (Esfuerzo personal para aprobar esta asignatura)	21	4,33	0,73	16,86	134	4,21	0,84	19,95	No

d) Valoración del ítem EA11 para la variable moduladora Opción de la elección de la carrera.

Tabla 5.1.75: Valoración del ítem EA11 para la variable Opción de la carrera.

Ítem	Primera opción				Otras opciones				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA11 (Esfuerzo personal para aprobar esta asignatura)	112	4,22	0,85	20,14	43	4,23	0,78	18,44	No

e) Valoración del ítem EA11 para la variable moduladora Nota de acceso (Apto y Notable o más).

Tabla 5.1.76: Valoración del ítem EA11 para la variable Nota de acceso.

Ítem	Apto				Notable o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA11 (Esfuerzo personal para aprobar esta asignatura)	39	4,03	0,87	21,59	116	4,29	0,80	18,65	No

f) Valoración del ítem EA11 para la Variable Moduladora Matrícula.

Tabla 5.1.77: Valoración del ítem EA11 para la variable Matrícula.

Ítem	1ª matrícula				2ª matrícula o más				SIGN
	N	MED	Sx	CV	N	MED	Sx	CV	
EA11 (Esfuerzo personal para aprobar esta asignatura)	137	4,19	0,85	20,29	18	4,50	0,69	15,33	No

5.2. Resumen de la distribución de la media en aquellas variables valoradas con diferencias significativas.

A modo de resumen distribuyendo los resultados por los apartados: 1) *Expectativas*, 2) *Aspectos académicos* y 3) *Asignatura de bajo rendimiento*, únicamente se mencionan las variables analizadas que constatan tendencias de diferencias significativas.

1) Expectativas:

✓ Cumplimiento de expectativas (Exp1)

a. Variable moduladora Sexo:

- Los hombres ven más cumplidas sus expectativas frente a las mujeres (Sign. = 95%).
- ✓ Elección de la carrera (Exp2)
 - a. Variable moduladora Titulación:
 - Los estudiantes de Primaria dan más importancia a la estabilidad profesional (funcionariado) frente a los de Infantil (Sign. = 99%).
 - Los estudiantes de Primaria valoran significativamente más la vocación frente a los de Infantil (Sign. = 95%).
 - b. Variable moduladora Nota de acceso:
 - Los estudiantes de nota de acceso de *Notable o más*, le dan mayor importancia a la estabilidad profesional (funcionariado) frente a los de nota de *Apto* (Sign. = 99%).

2) Aspectos académicos:

- ✓ Importancia de algunos aspectos para el rendimiento (AA4):
 - a. Variable moduladora Sexo:
 - Las mujeres le dan más importancia al ambiente de la institución universitaria frente a los hombres (Sign. = 99%).
 - b. Variable moduladora Trabajo:
 - Los estudiantes que trabajan valoran con mayor significación la metodología utilizada por el profesorado frente a los que no trabajan (Sign. = 99%).
 - Los estudiantes que trabajan valoran significativamente más el horario de clases que los estudiantes que no trabajan (Sign. = 95%).
 - c. Variable moduladora Opción de la carrera:

- Los estudiantes de 1ª opción de carrera valoran significativamente más el ambiente en el aula de clase frente a los de otras opciones de carrera (Sign. = 95%).
 - ✓ Participación en clase (AA5)
 - a. Variable moduladora Sexo:
 - Los hombres participan más que las mujeres (Sign. = 99%).
 - b. Variable moduladora Nota de acceso:
 - Los estudiantes con Notable o más le dan mayor significación al grado de participación en clase frente a los de nota de acceso Apto (Sign. = 99%).
 - ✓ Esfuerzo para aprobar (AA6)
 - a. Variable moduladora Titulación:
 - Los estudiantes de Infantil se esfuerzan más para aprobar las asignaturas frente a los de Primaria (Sign. =99%).
 - ✓ Planificación de estudio (AA7)
 - a. Variable moduladora Matrícula (1ª matrícula y 2ª o más):
 - Los estudiantes de 1ª matrícula le dan más importancia a la planificación del estudio diario frente a los de 2ª matrícula o más (Sign. =99%).
- 3) Asignatura de bajo rendimiento académico
- ✓ Importancia de algunos aspectos para aprobar la asignatura de bajo rendimiento (EA9)
 - a. Variable moduladora Titulación:
 - Los estudiantes de Primaria valoran significativamente más en asignaturas de bajo rendimiento, los contenidos de la asignatura impartida frente a los de Infantil (Sign. =95%).

- Los estudiantes de Primaria valoran significativamente más su forma de estudiar frente a los de Infantil (Sign. =95%).
- b. Variable moduladora Trabajo:
- Los estudiantes que trabajan valoran significativamente más la influencia en los contenidos de la asignatura impartida frente a los que no trabajan (Sign. =95%).
 - Los estudiantes que trabajan valoran significativamente más el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura frente a los que no trabajan (Sign. = 95%).
- c. Variable moduladora Sexo:
- Las mujeres le dan mayor importancia al ambiente en la institución universitaria frente a los hombres (Sign. = 99%).
 - Las mujeres le dan mayor importancia al ambiente en el aula de clase frente a los hombres (Sign. = 99%).
 - Las mujeres le dan mayor importancia al horario de clase frente a los hombres (Sign. = 99%).
- ✓ Participación en clase en las asignaturas de bajo rendimiento (EA10)
- a. Variable moduladora Trabajo:
- Los estudiantes que trabajan valoran significativamente más su grado de participación en las clases de la asignatura de bajo rendimiento a los que no trabajan (Sign. = 95%).
- b. Variable moduladora Sexo:
- Los hombres participan más en la asignatura de bajo rendimiento frente a las mujeres (Sign. = 99%).
- c. Variable moduladora Nota de acceso:

- Los estudiantes con nota de acceso Notable o más valoran significativamente más su grado de participación en clase en esta asignatura frente a los estudiantes con la nota de Apto (Sign. = 95%).

5.3. Resumen sobre las diferencias significativas a partir de las Variables moduladoras

Realizado el análisis en el apartado del Estudio descriptivo, y en forma de síntesis, se logró identificar unas diferencias significativas con la comparación de estas variables.

De este modo, la distribución del resultado de las respuestas obtenidas con cada una de las variables moduladoras es la que puede verse en la Tabla 5.3.1, marcando con el símbolo (α) sin color de fondo la diferencia significativa (al 95%) y el símbolo (α), de color gris, la diferencia significativa (al 99%).

Tabla 5.3.1: Descripción del resultado de las variables analizadas

Variable moduladora	Resultado de las respuestas analizadas
Titulación	(α) Los estudiantes de Primaria le dan más importancia a la estabilidad profesional (funcionariado) frente a los de Infantil.
	(α) Los estudiantes de Primaria valoran significativamente más la vocación frente a los de Infantil.
	(α) Los estudiantes de Infantil valoran significativamente el esfuerzo personal para aprobar las asignaturas frente a los de Primaria.
	(α) Los estudiantes de Primaria valoran significativamente más la asignatura de bajo rendimiento, los contenidos de la asignatura impartida frente a los de Infantil.
	(α) Los estudiantes de Primaria valoran significativamente más su forma de estudiar en la asignatura de bajo rendimiento frente a los de Infantil.

<p>Sexo</p>	<ul style="list-style-type: none"> (a) Los hombres valoran significativamente más el cumplimiento de sus expectativas frente a las mujeres. (a) Las mujeres le dan mayor importancia al ambiente en la institución universitaria frente a los hombres. (a) Las mujeres, en la asignatura de bajo rendimiento, le dan más importancia a la institución universitaria frente a los hombres. (a) Las mujeres, en la asignatura de bajo rendimiento, le dan mayor importancia al ambiente en el aula de clase frente a los hombres. (a) Las mujeres, en la asignatura de bajo rendimiento, le dan mayor importancia al horario de clase frente a los hombres. (a) Los hombres, en la asignatura de bajo rendimiento, le dan mayor importancia al grado de participación en clase frente a las mujeres.
<p>Opción de la carrera</p>	<ul style="list-style-type: none"> (a) Los estudiantes de 1ª opción de carrera valoran significativamente más el ambiente en el aula de clase frente a los de otras opciones de carrera.
<p>Trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> (a) Los estudiantes que trabajan valoran con mayor significación la metodología utilizada por el profesorado frente a los que no trabajan. (a) Los estudiantes que trabajan valoran significativamente más el horario de clases que los estudiantes que no trabajan. (a) Los estudiantes que trabajan valoran significativamente más la influencia en los contenidos de las asignaturas impartida frente a los que no trabajan. (a) Los estudiantes que trabajan valoran significativamente más el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en las asignaturas frente a los que no trabajan. (a) Los estudiantes que trabajan valoran significativamente más su grado de participación en clase en la asignatura de bajo rendimiento frente a los que no trabajan.
<p>Nota de acceso</p>	<ul style="list-style-type: none"> (a) Los estudiantes de nota de acceso de Notable o más, le dan mayor importancia a la estabilidad profesional (funcionariado) frente a los de nota de Apto. (a) Los estudiantes con nota de Notable o más le dan mayor significación al grado de participación en clase en las asignaturas frente a los de nota de acceso de Apto. (a) Los estudiantes con nota de Notable o más valoran significativamente más su grado de participación en clase en la asignatura de bajo rendimiento frente a los estudiantes con la nota de.
<p>Matrícula</p>	<ul style="list-style-type: none"> (a) Los estudiantes de 1ª matrícula le dan más importancia a la planificación del estudio diario frente a los de 2ª matrícula o más.

CAPÍTULO 6

La Aproximación inferencial

6. Cambios en el comportamiento del estudiante frente a la asignatura de bajo rendimiento académico

6.1. Comparación de los ítems AA4 y EA9

6.1.1. Diferencias a partir de las variables moduladoras en los ítems AA4 y EA9

6.2. Comparación de los ítems AA5 / EA10 y AA6/EA1

6.2.1. Diferencias a partir de las variables moduladoras en los ítems AA5/EA10 y AA6/EA11

6.3. Resumen de los resultados clave del análisis (AA4/EA9; AA5/EA10 y AA6/EA11)

6. Cambios en el comportamiento del estudiante frente a la asignatura de bajo rendimiento académico.

En este capítulo nos acercamos al objetivo 1.2, que trataba de comparar aquellos comportamientos que la literatura e investigaciones sobre el tema han considerado claves del éxito académico para establecer las diferencias en estos cuando el estudiante se enfrenta a la asignatura de bajo rendimiento en particular.

Para ello, se ha realizado un contraste de medias para muestras relacionadas (prueba t) entre los ítems AA5 y EA10 sobre la participación en clase en general y en la asignatura de bajo rendimiento y los ítems AA6 y EA11 sobre el esfuerzo para aprobar a nivel general y en la asignatura de bajo rendimiento, así como entre las diferentes opciones de los ítems AA4 y EA9 sobre la importancia de determinados factores docentes y no docentes para aprobar un asignatura.

Con estos contrastes pretendemos profundizar de manera adicional, en qué variables moduladoras van a ser especialmente importantes a la hora de marcar diferencias en el comportamiento de los estudiantes, más allá de la mera comparación de una única variable.

6.1. Comparación de los ítems AA4 y EA9.

Siguiendo esta perspectiva, hemos comparado los ítems AA4 (*¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?*) con el ítem EA9 (*¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar un buen resultado en esta asignatura de bajo*

rendimiento?), intentando así profundizar en aquellos elementos que puedan resultar clave en los resultados desde el punto de vista de los estudiantes.

Así, buscamos tres tipos de resultados:

1. Aquellos que no muestran diferencias en ninguna de las variables, lo que indicaría que no se trata de un elemento clave.

A partir de ahora los llamamos resultados *Tipo 1*.

2. Aquellos que muestran diferencias en alguna de las variables, lo que indica que esa variable moduladora es influyente.

Ídem *Tipo 2*.

3. Aquellos que muestran diferencias en todos los niveles de la variable moduladora, lo que indicará que el elemento es clave,

pero la variable moduladora no es influyente. Ídem *Tipo 3*.

Es decir, los resultados del segundo tipo nos serán especialmente relevantes para la Investigación, puesto que nos ayudan a identificar comportamientos diferenciales que pueden pasar inadvertidos al tratarlos globalmente.

Recordando el análisis de los resultados globales de estos ítems, se observó que únicamente presentan diferencias significativas las variables relativas a: *El ambiente en la institución universitaria (AA4a/EA9a)* al 99%; *El ambiente en el aula de clase (AA4b/EA9b)* al 99%; *El horario (AA4e/EA9e)* al 99% y *El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura (AA4f/EA9f)* con diferencias al 95%. Mientras que no se han apreciado diferencias en lo referente a la metodología impartida por el profesor

(AA4d/EA9d), *Los contenidos* (AA4c/EA9c), *El tiempo de dedicación* (AA4g/EA9g) y *La forma de estudiar* (AA4h/EA9h).

En cuanto a lo observado en los ítems AA4/EA9 en este apartado, podemos decir que el ambiente en el aula de clase, el horario, y el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura son las variables con mayor valor de importancia entre las otras variables analizadas. También es cierto que estos estudiantes, entre estas variables, marcadas como de mayor importancia, dirigen sus inquietudes hacia los aspectos académicos en general frente a las asignaturas de menor rendimiento académico.

Es decir, estos factores se valoran como importantes dentro del contexto en general de la titulación, pero no en la asignatura de bajo rendimiento.

De este modo, la distribución global de los ítems a partir de los dos grupos antes mencionados es la que puede verse en la tabla 6.1.1.

Tabla 6.1.1: Distribución de las respuestas obtenidas según nivel de valoración global en las partes del cuestionario AA y EA con los ítems AA4 y EA9.

		Descripción del valor global de los ítems AA4 y EA9					
		N	MED	Sx	CV	SING	
Ítems	AA4a	153	3,94	,91	,23	99%	
	EA9a	153	3,33	1,17	,35		
Ítems	AA4b	155	4,23	,79	,19	99%	
	EA9b	155	3,95	,90	,23		
Ítems	AA4c	154	4,25	,76	,18	No	
	EA9c	154	4,20	,76	,18		
Ítems	AA4d	155	4,48	,74	,17	No	
	EA9d	155	4,43	,73	,16		
Ítems	AA4e	154	3,58	1,11	,31	99%	
	EA9e	154	3,23	1,16	,36		
Ítems	AA4f	152	4,07	,82	,20	95%	
	EA9f	152	3,95	,84	,21		
Ítems	AA4g	155	4,21	,80	,19	No	
	EA9g	155	4,33	,70	,16		
Ítems	AA4h	153	4,22	,77	,18	No	
	EA9h	153	4,20	,73	,17		

Para confirmar este hecho y siguiendo el proceso anterior, se realizó también un análisis que permitiera ver más determinadamente en qué aspectos se encontraban realmente las diferencias encontradas entre ambos ítems.

Por lo tanto, también se realizó un contraste de estas dos partes a partir de las viables moduladoras con el fin de encontrar si las diferencias encontradas en ambos grupos podían deberse a alguna de estas variables moduladoras.

6.1.1. Diferencias a partir de las variables moduladoras en los ítems AA4 y EA9:

a. Titulación

La tabla 6.1.1.1, muestra los resultados obtenidos en cada ítem para cada uno de los grupos formados.

Tabla 6.1.1.1: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA4 y EA9 y los tipos de clave.

	Descripción de la variable moduladora Titulación						Tipos Resultados	
	Ítems	N	MED	Sx	CV	SING		
Infantil	AA4a	33	4,09	,98	,24	99%	3	
	EA9a	33	3,52	1,15	,33			
Primaria	AA4a	120	3,90	,88	,23	99%		
	EA9a	120	3,28	1,17	,36			
Infantil	AA4b	34	4,32	,88	,20	95%		3
	EA9b	34	3,91	,90	,23			
Primaria	AA4b	121	4,20	,77	,18	99%		
	EA9b	121	3,97	,90	,23			
Infantil	AA4c	34	4,21	,69	,16	95%	2	
	EA9c	34	3,91	,79	,20			
Primaria	AA4c	120	4,27	,79	,19	No		
	EA9c	120	4,28	,74	,17			
Infantil	AA4d	34	4,50	,75	,17	95%		2
	EA9d	34	4,26	,67	,16			
Primaria	AA4d	121	4,48	,74	,17	No		
	EA9d	121	4,47	,74	,17			
Infantil	AA4e	33	3,27	,94	,29	No	2	
	EA9e	33	3,00	,90	,30			
Primaria	AA4e	121	3,67	1,14	,31	99%		
	EA9e	121	3,29	1,22	,37			
Infantil	AA4f	33	4,18	,72	,17	No		1

	EA9f	33	4,06	,83	,20			
Primaria	AA4f	119	4,04	,84	,21	No		
	EA9f	119	3,92	,85	,22			
Infantil	AA4g	34	4,09	,93	,23	No	1	
	EA9g	34	4,24	,74	,18			
Primaria	AA4g	121	4,25	,76	,18	No		
	EA9g	121	4,36	,69	,16			
Infantil	AA4h	33	4,06	,86	,21	No		1
	EA9h	33	3,97	,73	,18			
Primaria	AA4h	120	4,26	,75	,18	No		
	EA9h	120	4,27	,68	,16			

Con el resultado del análisis de estos ítems AA4a y EA9a con la variable moduladora Titulación, se puede decir que los estudiantes de ambos grupos señalan con mayor valoración al 99% *El ambiente en la institución universitaria* como un factor determinante a la hora de facilitar un buen rendimiento académico en general, pero que este aspecto no es importante en la asignatura de bajo rendimiento.

Al observar los ítems AA4b y EA9b y al igual que en el caso anterior, estos estudiantes también presentan en la variable relativa al *Ambiente en el aula de clase* una tendencia de diferencias al 99% los de Primaria, en cambio, los de Infantil presentan al 95% de significación.

Al analizar las diferencias relativas a los ítems AA4c y EA9c (*Los contenidos*), los estudiantes de Infantil señalan diferencias significativas al 95%, a favor de la influencia general frente a la de bajo rendimiento, en cambio, los estudiantes de Primaria, aunque muestran un nivel alto en la media, no parece influir en la valoración de estos ítems. Es decir, los estudiantes de Infantil se preocupan más por los contenidos de las asignaturas impartidas y de aquellos aspectos influyentes en dicho resultado de la asignatura impartida.

Por otra parte, el contraste de la variable relativa a *la metodología utilizada por el profesorado* (AA4d y EA9d), resalta mayor valoración

significativa por los estudiantes de Infantil al 95% que los estudiantes de Primaria que, de acuerdo a la media, reflejan puntuación paralela, no resalta diferencias significativas.

En la variable relativa a *El horario* (AA4e y EA9e), ocurre lo contrario, los estudiantes de Primaria valoran más el horario al 99% que los estudiantes de Infantil al que no presentan diferencias significativas. Parece que este factor influye más en la valoración de los estudiantes de Primaria. Es decir, los estudiantes de Primaria opinan que el horario de clases es importante a la hora de facilitar un buen rendimiento académico en general.

Si observamos detenidamente las puntuaciones de la media alta, volvemos a tener una mayor valoración hacia los aspectos académicos generales entre estos dos grupos frente a las asignaturas de menor rendimiento académico.

b. Opción de la elección de la carrera

La tabla 6.1.1.2, muestra los resultados obtenidos en cada ítem para cada uno de los grupos formados.

Tabla 6.1.1. 2: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA4 y EA9 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora						Tipos Resultados
		Opción de la carrera						
	Ítems	N	MED	Sx	CV	SING		
1ª opción	AA4a	111	4,03	,89	,22	99%	3	
	EA9a	111	3,41	1,17	,34			
2ª o más	AA4a	42	3,71	,91	,25	99%		
	EA9a	42	3,12	1,15	,37			
1ª opción	AA4b	112	4,33	,70	,16	99%		2
	EA9b	112	4,03	,89	,22			
2ª o más	AA4b	43	3,95	,95	,24	No		
	EA9b	43	3,77	,92	,24			
1ª opción	AA4c	111	4,31	,70	,16	No	1	
	EA9c	111	4,25	,68	,16			
2ª o más	AA4c	43	4,12	,91	,22	No		

	EA9c	43	4,07	,94	,23			
1ª opción	AA4d	112	4,54	,67	,15	No	1	
	EA9d	112	4,46	,68	,15			
2ª o más	AA4d	43	4,35	,90	,21	No		
	EA9d	43	4,35	,84	,19			
1ª opción	AA4e	111	3,55	1,09	,31	99%		3
	EA9e	111	3,18	1,16	,36			
2ª o más	AA4e	43	3,67	1,19	,32	95%		
	EA9e	43	3,35	1,17	,35			
1ª opción	AA4f	110	4,12	,81	,20	95%	2	
	EA9f	110	3,98	,88	,22			
2ª o más	AA4f	42	3,95	,83	,21	No		
	EA9f	42	3,86	,75	,19			
1ª opción	AA4g	112	4,24	,76	,18	95%		2
	EA9g	112	4,39	,65	,15			
2ª o más	AA4g	43	4,14	,89	,21	No		
	EA9g	43	4,16	,81	,19			
1ª opción	AA4h	111	4,23	,69	,16	No	1	
	EA9h	111	4,23	,71	,17			
2ª o más	AA4h	42	4,17	,99	,24	No		
	EA9h	42	4,12	,77	,19			

En esta variable moduladora se presentan diferencias significativas en las variables relativas a: AA4a/EA9a (El ambiente en la institución universitaria), AA4b/EA9b (El ambiente en la aula de clase), AA4e /EA9e (El horario), AA4f /EA9f (El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura) y AA4g /EA9g (El tiempo que dedico al estudio de la materia).

Al profundizar en estas diferencias significativas con esta primera variable, relativa al ambiente en la institución universitaria, se observó que los estudiantes, tanto de la 1ª opción de carrera como de 2ª ó más, tienden a valorar las respuestas al 99% de significación.

Por otra parte, en los siguientes ítems AA4b y EA9b, aunque se resalta una media alta, se presenta una discrepancia entre el interés del estudiante de 1ª opción con una valoración al 99% de significación, mientras que el estudiante de 2ª o más no presenta diferencias significativas.

Así, puede decirse que el ambiente en el aula de clase como facilitador del éxito en general, parece un factor determinante en la valoración de los estudiantes de 1ª opción de carrera más que en el resto de los estudiantes.

Con el análisis de las respuestas obtenidas para la variable relativa al horario de este nivel, se observó también una diferencia de un 99% en los estudiantes de 1ª opción así, como un 95% presentado por el grupo de 2ª o más.

Al igual que en casos anteriores, los ítems AA4f y EA9f presentan diferencias significativas, los estudiantes de 1ª opción presentan una tendencia de diferencia al 95%, en cambio, los de 2ª o más no presenta diferencias significativas.

En esta apreciación se indica que los estudiantes de 1ª opción muestran claramente que el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura influye en el éxito en general.

Con el último análisis de este nivel (AA4g y EA9g), se observó que, al igual que en el caso anterior, los de 1ª opción presentan una diferencia significativa de un 95%. Así, el grupo de 2ª o más no presenta diferencias significativas.

Esta diferencia muestra claramente que el tiempo que dedican al estudio de la materia parece un factor influyente en la valoración de los estudiantes de 1ª opción. Es decir, estos estudiantes opinan sobre la importancia de este aspecto (AA4g y EA9g) a la hora de facilitar un buen rendimiento académico, además que influyen más dichos resultados en las asignaturas de bajo rendimiento frente a los aspectos académicos en general.

c. Nota de acceso

La tabla 6.1.1.3, muestra los resultados obtenidos en cada ítem para cada uno de los grupos formados.

Tabla 6.1.1.3: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA4 y EA9 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Nota de acceso						Tipos Resultados
		Ítems	N	MED	Sx	CV	SING	
Apto	AA4a	38	4,08	,88	,22	95%	3	
	EA9a	38	3,58	1,20	,34			
Notable o más	AA4a	115	3,90	,91	,23	99%		
	EA9a	115	3,25	1,15	,35			
Apto	AA4b	39	4,23	,84	,20	No	2	
	EA9b	39	4,08	,84	,21			
Notable o más	AA4b	116	4,22	,78	,18	99%		
	EA9b	116	3,91	,92	,24			
Apto	AA4c	39	4,13	,73	,18	No	1	
	EA9c	39	4,15	,84	,20			
Notable o más	AA4c	115	4,30	,77	,18	No		
	EA9c	115	4,22	,74	,18			
Apto	AA4d	39	4,46	,72	,16	No	1	
	EA9d	39	4,51	,60	,13			
Notable o más	AA4d	116	4,49	,75	,17	No		
	EA9d	116	4,40	,77	,18			
Apto	AA4e	39	3,79	1,03	,27	95%	3	
	EA9e	39	3,36	1,14	,34			
Notable o más	AA4e	115	3,51	1,14	,32	99%		
	EA9e	115	3,18	1,17	,37			
Apto	AA4f	39	4,10	,79	,19	No	1	
	EA9f	39	3,95	,72	,18			
Notable o más	AA4f	113	4,06	,83	,20	No		
	EA9f	113	3,95	,89	,23			
Apto	AA4g	39	4,23	,81	,19	No	1	
	EA9g	39	4,36	,67	,15			
Notable o más	AA4g	116	4,21	,80	,19	No		
	EA9g	116	4,32	,71	,16			
Apto	AA4h	39	4,16	,93	,22	No	1	
	EA9h	39	4,26	,85	,20			
Notable o más	AA4h	114	4,24	,72	,17	No		
	EA9h	114	4,18	,69	,17			

En este nivel, se presentan diferencias significativas únicamente en las variables relativas a: AA4a/EA9a (El ambiente en la institución universitaria), AA4b/EA9b (El ambiente en el aula de clase) y AA4e/EA9e (El horario).

Al igual que en casos anteriores y a la vista de los resultados obtenidos con esta comparación de variables (AA4a y EA9a), se destacan diferencias significativas en todos los grupos: al (95%) en la valoración por los estudiantes que accedieron con nota de *Apto* y en los estudiantes de *Notable* o más con una diferencia al 99%.

Estos resultados parecen indicar que El ambiente en la institución universitaria es un factor influyente en la valoración de ambos grupos.

Al observar los ítems AA4b y EA9b, sólo puede destacarse una diferencia significativa al 99% en el grupo de *Notable* o más.

Puede apreciarse claramente que en este grupo El ambiente en el aula de clase parece un factor determinante en la valoración. Es decir, los estudiantes que accedieron con nota de *Notable* o más, le dan mayor importancia al ambiente en el aula de clase a la hora de facilitar un buen rendimiento académico.

Por último, los dos ítems restantes (AA4e y EA9e) hacen referencia a la variable relativa al horario. En ambos casos, las valoraciones resaltadas por la media son similares, si bien puede distinguirse el grupo de *Apto* al 95% así como el grupo de *Notable* o más presenta diferencias al 99% de significación.

Puede decirse que existe en la variable relativa al horario un factor determinante para dicha valoración e influyente a la hora de facilitar un buen rendimiento académico. Al igual que en los casos anteriores, con esta variable moduladora, parece que los estudiantes con nota de *Notable* o más, hacen mayor distinción entre el contenido general de la titulación y la asignatura concreta.

d. Trabajo

La tabla 6.1.1.4, muestra los resultados obtenidos en cada ítem para cada uno de los grupos formados.

Tabla 6.1.1.4: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA4 y EA9 y los tipos de clave.

	Distribución de la variable moduladora Trabajo						Tipos Resultados
	Ítems	N	MED	Sx	CV	SING	
Trabajo	AA4a	57	3,89	1,01	,26	99%	3
	EA9a	57	3,18	1,33	,42		
No trabajo	AA4a	96	3,97	,84	,21	99%	
	EA9a	96	3,43	1,06	,31		
Trabajo	AA4b	57	4,19	,90	,21	95%	3
	EA9b	57	3,93	,90	,23		
No trabajo	AA4b	98	4,24	,73	,17	99%	
	EA9b	98	3,97	,90	,23		
Trabajo	AA4c	57	4,33	,76	,18	No	1
	EA9c	57	4,37	,67	,15		
No trabajo	AA4c	97	4,21	,76	,18	No	
	EA9c	97	4,10	,80	,20		
Trabajo	AA4d	57	4,68	,66	,14	No	1
	EA9d	57	4,51	,66	,15		
No trabajo	AA4d	98	4,37	,77	,18	No	
	EA9d	98	4,38	,77	,18		
Trabajo	AA4e	56	3,84	1,14	,30	99%	3
	EA9e	56	3,38	1,21	,36		
No trabajo	AA4e	98	3,44	1,08	,31	99%	
	EA9e	98	3,14	1,13	,36		
Trabajo	AA4f	54	4,17	,89	,21	No	2
	EA9f	54	4,15	,88	,21		
No trabajo	AA4f	98	4,02	,77	,19	95%	
	EA9f	98	3,84	,81	,21		
Trabajo	AA4g	57	4,33	,69	,16	No	1
	EA9g	57	4,40	,65	,15		
No trabajo	AA4g	98	4,14	,85	,21	No	
	EA9g	98	4,29	,73	,17		
Trabajo	AA4h	57	4,33	,76	,18	No	1
	EA9h	57	4,25	,69	,16		
No trabajo	AA4h	96	4,15	,78	,19	No	
	EA9h	96	4,18	,75	,18		

Al analizar esta variable (tabla 6.1.1.4) encontramos tres situaciones a destacar:

1. Elementos que no muestran ninguna diferencia en ninguno de los niveles de la variable moduladora Trabajo: **(c, d, g y h)**.
2. Elementos que muestran diferencias en alguno de los niveles: **(f)**.
3. Elementos que presentan diferencias independientemente del nivel: **(a, b y e)**.

Seguido de estos elementos en los ítems se observó otra variable que está muy enlazada en la valoración alta de estas respuestas (AA4b y EA9b). Esta variable se representa al 95% en los estudiantes que trabajan, así como al 99% en aquellos estudiantes que no trabajan.

En este caso se puede apreciar que en ambos grupos el ambiente en el aula de clase, aun presentando distintos porcentajes, sigue reflejando un factor determinante en la valoración tanto para la asignatura de bajo rendimiento como en los aspectos académico generales.

El valor marcado en los ítems AA4e y EA9e se presenta con una tendencia de diferencias por el valor de 99% de significación en ambos grupos.

Observando esta tabla puede apreciarse claramente que la distribución del valor de la Media es prácticamente igual en ambos grupos. No puede hablarse de diferencias entre grupos, estos estudiantes que trabajan y los que no trabajan parecen señalar que el horario también es un factor determinante en la valoración de dicha encuesta. Al igual que en el caso anterior se sigue un patrón de inquietud que valora más los aspectos académicos generales, frente a las asignaturas con bajo rendimiento.

Ahora bien, en la última observación de este nivel (AA4f y EA9f), se presentan discrepancias en los resultados de la valoración obtenida. A pesar de mantenerse en una media alta, se destaca con un 95% de diferencias significativas en los estudiantes que no trabajan, mientras que los estudiantes que trabajan parecen no estar afectados por el valor de dicha variable.

En esta apreciación, se indica que los estudiantes que no trabajan muestran claramente la importancia en el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura a la hora de facilitar un buen rendimiento académico. Estos valores lo reflejan en la media global con una alta valoración más a nivel de los aspectos académicos en general que en una asignatura en particular.

e. Sexo

La tabla 6.1.1.5, muestra los resultados obtenidos en cada ítem para cada uno de los grupos formados.

Tabla 6.1.1.5: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA4 y EA9 y los tipos de clave.

Descripción de la variable moduladora							
Sexo							
	Ítems	N	MED	Sx	CV	SING	Tipos Resultados
Mujer	AA4a	133	4,03	,81	,20	99%	3
	EA9a	133	3,43	1,13	,33		
Hombre	AA4a	20	3,35	1,27	,38	95%	
	EA9a	20	2,70	1,26	,47		
Mujer	AA4b	134	4,26	,76	,18	99%	2
	EA9b	134	4,03	,85	,21		
Hombre	AA4b	21	4,00	,89	,22	No	
	EA9b	21	3,48	1,08	,31		
Mujer	AA4c	134	4,25	,78	,18	No	1
	EA9c	134	4,19	,79	,19		
Hombre	AA4c	20	4,25	,64	,15	No	
	EA9c	20	4,30	,57	,13		
Mujer	AA4d	134	4,49	,75	,17	No	1
	EA9d	134	4,45	,71	,16		
Hombre	AA4d	21	4,48	,68	,15	No	

	EA9d	21	4,29	,85	,20			
Mujer	AA4e	133	3,62	1,11	,31	99%	3	
	EA9e	133	3,32	1,13	,34			
Hombre	AA4e	21	3,33	1,16	,35	95%		
	EA9e	21	2,62	1,24	,47			
Mujer	AA4f	131	4,04	,78	,19	95%		2
	EA9f	131	3,97	,80	,20			
Hombre	AA4f	21	3,95	1,02	,26	No		
	EA9f	21	3,81	1,08	,28			
Mujer	AA4g	134	4,22	,80	,19	No	1	
	EA9g	134	4,33	,68	,16			
Hombre	AA4g	21	4,14	,79	,19	No		
	EA9g	21	4,33	,86	,20			
Mujer	AA4h	132	4,22	,81	,19	No		1
	EA9h	132	4,22	,75	,18			
Hombre	AA4h	21	4,19	,51	,12	No		
	EA9h	21	4,10	,63	,15			

Realizado el análisis se observó que únicamente presenta diferencias significativas al 99% y al 95% las variables relativas a: AA4a/EA9a (*El ambiente en la institución universitaria*) en hombres y mujeres, los ítems AA4b/EA9b (*El ambiente en el aula de clase*) con 99% de diferencias significativas en las mujeres, los ítems AA4e/EA9e (*El horario*) al 99% en mujeres y un 95% en los hombres y finalmente los ítems AA4f/EA9f (*El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura*) presentan únicamente las mujeres tendencias significativas al 95% de significación.

A la vista de estos resultados y al igual que en casos anteriores entre los ítems (AA4a y EA9a), las mujeres presentan una diferencia significativa al 99% así como en los hombres al 95% de significación.

Aunque en diferente porcentaje, es evidente que ambos grupos parece señalar el ambiente en la institución como un factor influyente en dicha valoración.

Al seguir observando los ítems AA4b y EA9b de este nivel, resalta diferencias significativas en el grupo de las mujeres al 99% de significación.

Así, en los hombres, de acuerdo a la media, no presentan un valor de diferencias significativas.

Puede apreciarse que en las mujeres el perfil marcado para la variable relativa al *Ambiente en el aula de clase* es un factor determinante en la valoración, mientras que en los hombres no se aprecia influencia alguna. Es bueno hacer notar que las mujeres tienden a valorar con mayor importancia este ambiente a la hora de facilitar un buen rendimiento académico en los aspectos académicos en general, además de que influye en los resultados de la asignatura encuestada.

En cuanto a los ítems AA4e y EA9e (El horario), se resaltan las respuestas valoradas al 99% de significación en las mujeres y al 95% en los hombres. Dicha valoración confirma la influencia que ejerce esta variable en los estudiantes. Lo cual no puede extrañar, puesto que en cada una de las variables moduladoras anteriormente analizadas se aprecian estas valoraciones con similar diferencias significativas.

Por último, los dos ítems restantes AA4f y EA9f hacen referencia al ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura.

En este caso se aprecia en las mujeres una diferencia al 95% del valor obtenido en dicho nivel, mientras que en los hombres, a pesar de mantener una media alta en ambos grupos, no se resalta diferencias significativas.

El sentido de tal afirmación indica que en las mujeres, esta variable analizada es un factor influyente en la valoración, más que en el caso de los hombres. Es decir, a la hora de facilitar un buen rendimiento académico es más

importante para las mujeres que para los hombres el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura, independientemente de estas asignaturas encuestadas como en los aspectos académicos en general.

f. Matrícula

La tabla 6.1.1.6, muestra los resultados obtenidos en cada ítem para cada uno de los grupos formados.

Tabla 6.1.1.6: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA4 y EA9 y los tipos de clave.

		Distribución de la variable moduladora Matrícula						Tipos Resultados
		Ítems	N	MED	Sx	CV	SING	
1ª matrícula	AA4a	136	3,93	,92	,23	99%	2	
	EA9a	136	3,29	1,20	,36			
2ª o más	AA4a	17	4,00	,79	,20	No		
	EA9a	17	3,71	,85	,23			
1ª matrícula	AA4b	137	4,21	,82	,19	99%	2	
	EA9b	137	3,93	,93	,24			
2ª o más	AA4b	18	4,33	,59	,14	No		
	EA9b	18	4,11	,68	,17			
1ª matrícula	AA4c	136	4,24	,76	,18	No	1	
	EA9c	136	4,18	,78	,19			
2ª o más	AA4c	18	4,39	,79	,18	No		
	EA9c	18	4,39	,61	,14			
1ª matrícula	AA4d	137	4,46	,75	,17	No	2	
	EA9d	137	4,44	,72	,16			
2ª o más	AA4d	18	4,67	,69	,15	95%		
	EA9d	18	4,33	,84	,19			
1ª matrícula	AA4e	136	3,56	1,12	,31	99%	2	
	EA9e	136	3,18	1,16	,36			
2ª o más	AA4e	18	3,78	1,11	,29	No		
	EA9e	18	3,56	1,15	,32			
1ª matrícula	AA4f	134	4,04	,82	,20	No	1	
	EA9f	134	3,94	,84	,21			
2ª o más	AA4f	18	4,28	,75	,18	No		
	EA9f	18	4,00	,91	,23			
1ª matrícula	AA4g	137	4,19	,82	,20	No	1	
	EA9g	137	4,32	,71	,16			
2ª o más	AA4g	18	4,39	,61	,14	No		
	EA9g	18	4,39	,70	,16			
1ª matrícula	AA4h	136	4,18	,79	,19	No	1	
	EA9h	136	4,18	,73	,17			
2ª o más	AA4h	17	4,53	,62	,14	No		
	EA9h	17	4,35	,70	,16			

Observando los resultados de la tabla 6.1.1.6, puede apreciarse que continúan opinando con diferencias significativas en los ítems AA4a/EA9a (El ambiente en la institución universitaria), AA4b/EA9b (El ambiente en el aula de clase), AA4e/EA9e (El horario), en adición a esta evidencia repetitiva, el AA4d/EA9d (La metodología utilizada por el profesorado) resalta también diferencias significativas en este nivel.

También se observa que los estudiantes de 1^a matrícula presentan estos valores significativos más elevados en ambos ítems, comparados con los de 2^a matrícula. Es decir, tanto para los aspectos académicos en general como de estas asignaturas de bajo rendimiento académico consideran como de mayor importancia estas variables a la hora de facilitar un buen rendimiento académico.

Comenzando con la valoración de estos ítems AA4a/EA9a únicamente se resaltan diferencias significativas al 99% en los estudiantes de 1^a matrícula, en cambio para los de 2^a o más no se resaltan diferencias significativas.

Es evidente que para los estudiantes de 1^a matrícula el ambiente en la institución universitaria parece ser un factor decisivo en la valoración.

De acuerdo con la opinión de estos estudiantes, debe mencionarse la importancia de contar con unos medios aceptables en el ambiente institucional universitario a la hora de facilitar un buen rendimiento académico. La significación de la media vuelve a apoyar estos resultados en estudios mencionados en capítulos anteriores.

En los ítems AA4b y EA9b sigue el patrón del caso anterior, los estudiantes de 1^a matrícula presentan tendencias de diferencias de valoración al 99%, mientras que los de 2^a o más no presentan diferencias significativas.

Observando el perfil del análisis de estos ítems en cada variable moduladora, lo mismo puede decirse en este nivel que El ambiente en el aula de clase, parece evidente ser un factor determinante en la valoración.

En la variable analizada entre los ítems AA4d y EA9d, se observó que únicamente existen diferencias significativas al 95% en los estudiantes de 2^a o más. En el grupo restante no se aprecia diferencias significativas. Debe dejarse ver claro que ambos grupos mantienen una media alta de valoración.

Como última observación a este nivel, se resaltan los ítems (AA4e y EA9e) siguiendo un perfil similar al de otros ítems analizados. Únicamente los estudiantes de 1^a matrícula presentan diferencias significativas (al 99%), mientras que para los estudiantes de 2^a o más no resaltan diferencias significativas.

Parece que para los estudiantes de 1^a matrícula, la variable relativa al horario es un factor determinante en la valoración de estos ítems. Es decir, los estudiantes de 1^a matrícula opinan que el horario de clases representa una mayor importancia a la hora de facilitar un buen rendimiento académico que para el resto de los demás estudiantes encuestados.

Cabe mencionar que todos los elementos analizados (a excepción del tiempo de dedicación) se consideran importantes en general, mientras que en el caso particular de la asignatura de bajo rendimiento pierden importancia. Es decir, parece desprenderse que la asignatura de bajo rendimiento tiene sus propias variables en sí que la diferencia del resto de la titulación.

De manera global, los aspectos más específicos encontrados en las variables de bajo rendimiento han sido el esfuerzo (EA11). La poca importancia de la Institución (AA9) y el Ajuste entre metodología y evaluación (EA9f) los consideramos clave (por los resultados 2 de cada contraste).

En resumen, puede concluirse que de todas las variables analizadas, únicamente el esfuerzo personal se presenta como elemento determinante del bajo rendimiento cuando la atribución ha de hacerse de manera concreta a una asignatura, mientras que cuando no se especifica, las restantes variables marcan la diferencia.

6.2. Comparación de los ítems AA5/EA10 y AA6/EA11

En vista de lo analizado en una primera visión y a tenor de los resultados obtenidos, no parece constatarse tendencias de diferencias significativas en la comparación de los ítems AA5 y EA10. Es decir, el estudiante tiende a participar igualmente poco, tanto en el caso general como en la asignatura de bajo rendimiento. Véase la tabla 6.2.1.

Tabla 6.2.1: Valoración global de la comparación de los ítems AA5 y AA10.

Ítems	Comparación de los ítems AA5/AA10				SIGN
	N	MED	Sx	CV	
Ítem AA5	154	2,83	,94	33,22	No
Ítem EA10	154	2,73	1,09	39,93	

Ahora bien, cuando comparamos las respuestas de los ítems AA6 y EA11, se logra obtener diferencias de 99% de significación a favor del esfuerzo para aprobar las asignaturas de bajo rendimiento.

En la tabla 6.2.2 se muestran los resultados globales obtenidos, representados por la media en cada ítem formado por cada cuadro, marcando así las diferencias significativas.

Tabla 6.2.2: Valoración global de la comparación de los ítems AA6 y EA11.

Comparación de los ítems AA6/EA11					
Ítems	N	MED	Sx	CV	SIGN
Ítem AA6	155	3,95	,79	20,00	99%
Ítem EA11	155	4,23	,83	19,62	

Por otra parte, en un intento de profundizar en la posible influencia de las variables moduladoras tratadas, se realizó también un contraste de dos ítems con Titulación, Opción de la carrera, Nota de acceso, Trabajo, Sexo y Matrícula.

6.2.1. Diferencias a partir de las variables moduladoras en los ítems AA5/EA10 y AA6/EA11:

1. Titulación

Las tablas 6.2.1.1 y 6.2.1.2 ilustrarán de forma más clara el comentario realizado.

Tabla 6.2.1.1: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA5 y EA10 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Titulación						Tipos Resultados
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	
Ítems	AA5	Infantil	33	2,97	,98	,33	No	1
	EA10		33	2,82	1,16	,41		
Ítems	AA5	Primaria	121	2,79	,93	,33	No	
	EA10		121	2,71	1,08	,40		

Tabla 6.2.1.2: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA6/EA11 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Titulación						
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	Tipos Resultados

Ítems	AA6	Infantil	34	4,21	,81	,19	No	2
	EA11		34	4,26	,75	,18		
Ítems	AA6	Primaria	121	3,88	,77	,20	99%	
	EA11		121	4,21	,85	,20		

Siguiendo el proceso de análisis y a la vista de los resultados obtenidos, puede decirse que los hallazgos encontrados entre estos ítems AA5 y EA10 en comparación con la titulación, no parecen constatar diferencias significativas alguna. Véase tabla 6.2.1.1.

Sin embargo, para los ítems de AA6 y EA11, parecen existir diferencias significativas con un 99% de significación en el grupo de Primaria.

En estos estudiantes, observamos que le dan más importancia al esfuerzo personal para aprobar la asignatura de bajo rendimiento académico más que en el resto de las asignaturas de su carrera. Véase la tabla 6.2.1.2.

2. Opción de la elección de la carrera.

Las tablas 6.2.1.3 y 6.2.1.4 ilustrarán de forma más clara el comentario realizado.

Tabla 6.2.1.3: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA5 y EA10 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Opción de la elección de la carrera						
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	Tipos Resultados
Ítems	AA5	1ª opción	111	2,85	,93	,33	No	1
	EA10		111	2,71	1,11	,41		
Ítems	AA5	2ª o más opciones	43	2,79	,99	,35	No	
	EA10		43	2,79	1,06	,38		

Tabla 6.2.1.4: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA6 y EA11 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Opción de la elección de la carrera						
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	Tipos Resultados

Ítems	AA6	1ª opción	112	3,99	,81	,20	99%	3
	EA11		112	4,22	,85	,20		
Ítems	AA6	2ª o más opciones	43	3,84	,75	,20	99%	
	EA11		43	4,23	,78	,18		

En los resultados de las respuestas obtenidas en los ítems en cuestión, AA5/EA10 con la participación en clase y en comparación con la opción de la elección de la carrera, no se reflejan diferencias significativas.

En cambio, al contrastar el esfuerzo para aprobar AA6/EA11, en los dos grupos de esta variable, se constatan diferencias significativas con un 99% de significación siempre a favor de la asignatura de bajo rendimiento.

3. Nota de acceso

Las tablas 6.2.1.2.5 y 6.2.1.6 ilustrarán de forma más clara el comentario realizado.

Tabla 6.2.1.5: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA5 y EA10 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Nota de acceso						Tipos Resultados
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	
Ítems	AA5	Apto	39	2,44	,91	,37	No	1
	EA10		39	2,44	1,02	,42		
Ítems	AA5	Notable o más	115	2,97	,92	,35	No	
	EA10		115	2,83	1,10	,38		

Tabla 6.2.1.6: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA6 y EA11 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Nota de acceso						Tipos Resultados
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	
Ítems	AA6	Apto	39	3,77	,71	,19	95%	3
	EA11		39	4,03	,87	,22		
Ítems	AA6	Notable o más	116	4,01	,81	,20	99%	
	EA11		116	4,29	,80	,19		

En estos resultados, se observó al igual que el caso anterior, que sólo presenta diferencias significativas la variable relativa al esfuerzo personal para aprobar la asignatura de bajo rendimiento mientras que la participación no presenta diferencias.

Con esta observación, se confirma una vez más que estos estudiantes necesitan esforzarse más en este tipo de asignatura de bajo rendimiento que en los demás aspectos académicos independientemente de la nota de acceso.

4. Trabajo

Las tablas 6.2.1.7 y 6.2.1.8 mostrarán de forma más clara el comentario realizado.

Tabla 6.2.1.7: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA5 y EA10 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Trabajo							Tipos Resultados
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING		
Ítems	AA5	Trabajo	56	3,00	,87	,29	No	1	
	EA10		56	2,96	,99	,33			
Ítems	AA5	No trabajo	98	2,73	,97	,36	No		
	EA10		98	2,60	1,13	,43			

Tabla 6.2.1.8: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA6 y EA11 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Trabajo							Tipos Resultados
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING		
Ítems	AA6	Trabajo	57	3,81	,90	,24	99%	3	
	EA11		57	4,26	,75	,18			
Ítems	AA6	No trabajo	98	4,03	,71	,18	95%		
	EA11		98	4,20	,87	,21			

Para el análisis de la comparación de estos ítems con esta variable moduladora, se observó que nuevamente presentan diferencias significativas las variables relativas al esfuerzo personal para aprobar las asignaturas (AA6/EA11) tanto los estudiantes que trabajan al 99% como los estudiantes que no trabajan al 95%. Siempre reflejando la media más alta en estas asignaturas de bajo rendimiento académico que en los demás indicadores de los aspectos académicos en general.

Al observar los ítems AA5/EA10 de nuevo no presentan diferencias significativas.

5. Sexo

Las tablas 6.2.1.9 y 6.2.1.10 mostrarán de forma más clara el comentario realizado.

Tabla 6.2.1.9: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA5 y EA10 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora						
		Sexo						
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	Tipos Resultados
Ítems	AA5	Mujer	133	2,75	,91	,29	No	1
	EA10		133	2,62	1,05	,33		
Ítems	AA5	Hombre	21	3,33	,97	,36		
	EA10		21	3,43	1,12	,43		

Tabla 6.2.1.10: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA6 y EA11 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora						
		Sexo						
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	Tipos Resultados
Ítems	AA6	Mujer	134	3,99	,73	,18	99%	3
	EA11		134	4,21	,84	,20		
Ítems	AA6	Hombre	21	3,71	1,10	,30	95%	
	EA11		21	4,33	,73	,17		

Al igual que en los casos anteriores, y a la vista de los resultados obtenidos con esta comparación de variables, sólo parecen destacables diferencias significativas para los ítems *Esfuerzo personal para aprobar las asignaturas de bajo rendimiento* (AA6/EA11).

Si bien, debe hacerse notar que las mujeres con una diferencia significativa al 99% y los hombres al 95% valoran más este nivel.

6. Matrícula

Las tablas 6.2.1.11 y 6.2.1.12 mostrarán de forma más clara el comentario realizado.

Tabla 6.2.1.11: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA5 y EA10 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Matrícula						Tipos Resultados
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	
Ítems	AA5	1ª matrícula	136	2,85	,93	,33	No	1
	EA10		136	2,75	1,09	,40		
Ítems	AA5	2ª o más	18	2,72	1,07	,39	No	
	EA10		18	2,61	1,09	,42		

Tabla 6.2.1.12: Valoración de los resultados de la comparación de los ítems AA6 y EA11 y los tipos de clave.

		Descripción de la variable moduladora Matrícula						Tipos Resultados
		Descriptivos	N	MED	Sx	CV	SING	
Ítems	AA6	1ª matrícula	137	3,93	,78	,20	99%	3
	EA11		137	4,19	,86	,21		
Ítems	AA6	2ª o más	18	4,11	,83	,20	95%	
	EA11		18	4,50	,62	,14		

Tras el análisis se observó, al igual que en los casos anteriores, los ítems AA5/EA10 para la participación en clase, estos no presentan diferencias significativas. Vuelve a observarse que únicamente presentan diferencias

significativas las variables relativas al esfuerzo personal para aprobar las asignaturas (AA6/EA11). Los estudiantes de 1^a matrícula con un 99%, los estudiantes de 2^a o más, presentan en las mismas variables, diferencias significativas al 95%. De lo que se deduce como patrón en estas valoraciones, reflejadas en la media global, un esfuerzo mayor para las asignaturas con menor rendimiento académico.

Está claro que este hecho representativo en cada una de las variables moduladoras, parece confirmar que el esfuerzo personal para aprobar una asignatura de bajo rendimiento es un factor determinante en la superación de la carrera.

De manera global, los aspectos más específicos encontrados en las variables de bajo rendimiento han sido el esfuerzo (EA11), la poca importancia de la institución (EA9a), el aula (EA9b), el horario (EA9e) y el ajuste entre la metodología y la evaluación (EA9f). Consideramos clave (por los resultados tipo 2 de cada contraste).

En resumen, puede concluirse que de todas las variables analizadas únicamente *el esfuerzo personal* se presenta como elemento determinante del bajo rendimiento cuando la atribución he de hacerse de manera concreta a una asignatura, mientras que cuando no se especifica, las restantes variables marcan la diferencia en cuanto a las variables moduladoras utilizadas (Véase páginas anteriores).

La tabla 6.2.1.13, muestra el resumen de los resultados tipo 2.

Tabla 6.2.1.13: Resultados tipo 2 encontrado en los elementos que muestran diferencias en la asignatura de bajo rendimiento académico.

Contraste	Variables moduladoras					
	Titulación	Opción	Nota de acceso	Trabajo	Sexo	Matrícula
AA6 /EA11	Primaria (-)					
AA4a/ EA9a						1ª (+)
AA4b/AA9b		1ª (+)	Notable (+)		Mujeres (+)	1ª (+)
AA4c/EA9c	Infantil (+)					
AA4d/EA9d	Infantil (+)					2ª (+)
AA4e/EA9e	Primaria (+)					1ª (+)
AA4f/EA9f		1ª (+)		No trabaja (+)	Mujeres (+)	
AA4g/EA9g		1ª (+)				

Las descripciones, identificadas a través de los contrastes con signo (+), representan los elementos como resultados clave influyente en los aspectos académicos generales y los signos con (-) representan los elementos como resultados clave en los aspectos académicos en la asignatura de bajo rendimiento académico.

6.3. Resumen de los resultados claves del análisis (AA4/EA9; AA5/EA10 y AA6/EA11)

Como síntesis de todos los resultados obtenidos, podemos decir que (ver Tabla 6.3.1) los resultados clave Tipo 1: *Los contenidos, La metodología, El tiempo de dedicación, y La forma de estudiar*, no resultan relevantes a la hora de definir el bajo rendimiento académico.

Por otra parte, los resultados clave Tipo 3: *El ambiente en la institución, El ambiente en el aula de clase, y El horario*, resultan claramente relevantes para todos los estudiantes, luego debe prestarse atención generalizada a ellos.

Por último, destacamos los resultados clave Tipo 2: *El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura*, puesto que

muestran comportamientos diferenciales que puedan pasar desapercibidos al tratarse globalmente, y que se han visto más detalladamente en la tabla 6.3.1.

Tabla 6.3.1: Síntesis sobre los resultados obtenidos en los niveles de las variables moduladoras con los resultados clave: (1), (2) y (3).

Variables moduladoras		Síntesis de los resultados clave 1, 2 y 3									
		AA4a/EA9a Amb. universitario	AA4b/EA9b Amb. aula de clase	AA4c/EA9c Los contenidos	AA4d/EA9d Metodología prof.	AA4e/EA9e El horario	AA4f/EA9f Evaluación / método	AA4g/EA9g Tiempo dedicación	AA4h/EA9h Forma de estudiar	AA5/EA10 Participación / clase	AA6/EA11 Esfuerzo / aprobar
Titulación	Infantil	3	3	2	2	2	1	1	1	1	2
	Primaria	3	3	2	2	2	1	1	1	1	2
Opción de la carrera	1ª opción	3	2	1	1	3	2	2	1	1	3
	2ª o más	3	2	1	1	3	2	2	1	1	3
Nota de acceso	Apto	3	2	1	1	3	1	1	1	1	3
	Notable o más	3	2	1	1	3	1	1	1	1	3
Trabajo	Trabaja	3	3	1	1	3	2	1	1	1	3
	No trabaja	3	3	1	1	3	2	1	1	1	3
Sexo	Mujer	3	2	1	1	3	2	1	1	1	3
	Hombre	3	2	1	1	3	2	1	1	1	3
Matrícula	1ª matrícula	2	2	1	2	2	1	1	1	1	3
	2ª o más	2	2	1	2	2	1	1	1	1	3

Nota aclaratoria:

- ⇒ Tipo 1: No se trata de un elemento clave.
- ⇒ Tipo 2: La variable moduladora es influyente.
- ⇒ Tipo 3: El elemento es clave, pero la variable moduladora no es influyente.

CAPITULO 7

RESULTADOS (2)

Aproximación cualitativa

7. Introducción

7.1. Características de los sujetos de estudio de la entrevista

7.1.1. Estructura general del perfil encontrado en la entrevista realizada al estudiante encuestado

7.2. Técnica de recogida de datos

7.3 Reducción de la información.

7.4 Descripción y transformación de los datos.

7.4.1 Resultados de la descripción hallada en la recogida de datos a través de la entrevista personalizada.

7.4.2 Síntesis sobre los resultados de la recogida de datos.

7. Introducción

Una vez hemos encontrado a través de la encuesta algunas de las respuestas a variables que podían afectar al rendimiento, pretendemos abordar el segundo objetivo, profundizar en la perspectiva del estudiante.

Para ello se hacía necesario un cambio de metodología, sustituir la encuesta por una entrevista semiestructurada, pero aprovechando los resultados y las respuestas ofrecidas por los estudiantes en general y los entrevistados en particular para dirigir los comentarios hacia los aspectos relevantes de la Investigación.

Los sujetos para la entrevista fueron seleccionados de entre los voluntarios que nos dieron sus datos de contactos en la encuesta, de tal manera que conservamos sus respuestas originales. Intentamos que los sujetos respondieran a diferentes perfiles de las variables moduladoras consideradas, pero en algunos casos no fue posible por no darse variación entre los voluntarios.

Es interesante señalar que los tres alumnos habían respondido a la cuestión sobre la calificación esperada en la asignatura de bajo rendimiento y su expectativa era la de aprobar, pero los tres habían suspendido el examen, habían ido a revisión y estaban pendientes de la segunda convocatoria.

Para analizar estas entrevistas, hemos utilizado cada frase expresada por estos sujetos. Todo ello se ha realizado con el máximo respeto y fidelidad

de las vivencias y percepciones de los interesados, que se muestran en los anexos al final del trabajo. Estas perspectivas, descritas por los sujetos, revelan los aspectos principales de estas situaciones que hemos mencionado anteriormente.

En otras palabras, esto nos lleva al objetivo de comprobar lo que esta repercutiendo en las experiencias de los entrevistados de forma que se puedan lograr matizaciones, aspectos ignorados hasta el momento y nuevos datos que puedan ser relevantes en el estudio de este fenómeno académico que llamamos FAU (Fracaso Académico en la Universidad).

En este particular, prestamos atención a la versión de estos entrevistados sobre aquellas variables predictivas del bajo rendimiento que se han mencionado a lo largo de esta investigación.

7.1. Características de los sujetos de estudio de la entrevista

Nos encontramos en el marco de una muestra interpretativa que no estudia sólo las medidas de las variables a vista de los resultados, sino más bien, la confirmación de lo existente en el sujeto de estudio a partir de estos símbolos lingüísticos, (Cámara, 2004).

Las características de estos sujetos, objeto de estudio en este apartado, son las que ilustramos en la tabla siguiente.

Tabla 7.1.1: Perfil de estudiantes atendiendo a las variables moduladoras consideradas

Descripción del perfil analizado	
Titulación:	Primaria
Trabajo:	Trabaja y/o No trabaja

Opción de carrera:	1ª opción y/o 2ª opción
Nota de acceso:	Aprobado y/o Notable o más
Sexo:	Hombre /Mujer
Matrícula:	1ª matrícula

7.1.1. Estructura general del perfil encontrado en la entrevista realizada al estudiante encuestado

Ilustración sobre la recogida de los datos personales de los estudiantes entrevistados personalmente.

Tabla 7.1.1.1: Recogida de los datos personales de los estudiantes

IDENTIDAD PERSONAL DEL ESTUDIANTE DE LA DIPLOMATURA DE PRIMARIA			
Categorías observadas	Estudiante #1	Estudiante #2	Estudiante #3
Diplomatura	Primaria	Primaria	Primaria
Opción de la carrera:	2ª opción	1ª opción	1ª opción
Nota de acceso:	Aprobado	Aprobado	Notable
Trabaja además de estudiar:	Sí	Sí	No
Edad:	22 años	22 años	27 años
Sexo:	Mujer	Hombre	Mujer
Esperas aprobar esta asignatura:	Sí	Sí	Sí
Matrícula:	1ª matrícula	1ª matrícula	1ª matrícula
Años de estudio:	3º año	2º año	2º año
Inicio de la carrera:	Univ. Teruel	Univ. Teruel	Univ. Jaume I

7.2. Técnica de recogida de datos

En la elaboración de esta última fase de exploración acudimos al siguiente protocolo de actuación: *Técnica de entrevista semiestructurada*. Este instrumento nos proporciona una narración en la que se requieren las percepciones y vivencias del estudiante entrevistado. Se plantean varias preguntas orientativas de carácter semiabierto con el fin de recoger información tipo descriptivo, interpretativo y valorativo relacionado sobre el tema del fracaso académico en la universidad.

El propósito principal del instrumento es el contraste entre los resultados obtenidos con la encuesta y la información brindada por los sujetos entrevistados. Esta técnica, como instrumento en la recogida de datos, es una de las formas de entrevistas cualitativas, con el sujeto y sobre los “Por qué” de las respuestas.

El objetivo de este instrumento consiste en descubrir las experiencias, visiones y sentimientos del participante desde su propia perspectiva.

De esta forma, la investigación se nutre de aspectos relacionados a sus percepciones y vivencias, con lo cual analizamos más específicamente las causas y efectos que encontramos en cada entrevista.

A continuación, estas preguntas quedarían formuladas en tres bloques que presentamos en el cuadro siguiente:

<p>Primer bloque: Datos personales</p> <ul style="list-style-type: none">✚ ¿En qué opción escogiste la carrera?✚ ¿Cuál fue tu nota de acceso?✚ ¿Trabajas además de estudiar?✚ ¿Edad?✚ ¿Sexo?✚ ¿Esperas aprobar esta asignatura?✚ ¿Matrícula?✚ ¿En que curso estás estudiando?✚ ¿En qué universidad iniciaste la carrera? <p>Segundo bloque: Expectativas</p> <ul style="list-style-type: none">✚ ¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas?✚ ¿Cómo consideras tu experiencia?✚ En el caso a nivel universitario y en términos generales, se están cumpliendo tus expectativas?✚ ¿Qué te motivó hacer esta carrera?✚ ¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico? En relación a:<ul style="list-style-type: none">✓ El ambiente en la institución universitaria✓ El ambiente en el aula de clase✓ Los contenidos de las asignaturas impartidas por el profesorado✓ El horario✓ El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en las asignaturas✚ En general ¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?
--

Tercer bloque: Esta asignatura

- ✚ ¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o en septiembre de este curso?
- ✚ ¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura? En relación a:
 - ✓ El ambiente en la institución universitaria
 - ✓ El ambiente en el aula de clase
 - ✓ Los contenidos de la asignatura impartida
 - ✓ La metodología utilizada por el profesor
 - ✓ El horario
 - ✓ El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura
- ✚ En general ¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura?

Para finalizar. ¿Puedes mencionar algún aspecto, preocupación o inquietud que puedas señalar en relación del tema de esta entrevista?

Otras preguntas a realizar en la dinámica de la entrevista

Cuadro 7.2.1: Formulación de preguntas para el instrumento de recogida de datos

Siguiendo la descripción del proceso de análisis de datos cualitativos de Rodríguez *et al.*, (1996) utilizamos las técnicas de reducción, transformación y verificación para realizar una exploración en profundidad de las respuestas de los entrevistados.

Se acudió al siguiente protocolo de actuación: Una vez transcritas las entrevistas (Anexo 7), se hizo una lectura detenida de las posibles dimensiones categoriales para luego definir aquellas categorías relacionadas a las diferencias significativas encontradas en el análisis anterior.

Es decir, se realizó una lectura exhaustiva y comprensiva del texto a explorar para formarse una idea general de la problemática tratada en el mismo, luego se identificó las unidades de contenido más evidentes y sencillas (Anexos 5 y 6), y dentro de éstas, las más asequibles y obvias. Véase la tabla 7.3.1 en este apartado.

Con las unidades de contenido (registrado en los discursos del entrevistado), se identificó a qué dimensión pertenecen y dentro de la dimensión, a qué posibles categorías. Así, revisando las posibles categorías a

analizar, fuimos eliminando las que no correspondían hasta lograr las categorías correctas. Véase el Anexo 5.

7.3 Reducción de la información

A continuación, presentamos una tabla con estas categorías que sintetiza las diferentes dimensiones y categorías identificadas en las que ha sido objeto de análisis ayudando así a establecer las pautas de este estudio.

	Dimensión de categorías	Categorías		Subcategorías
I- Contexto institucional	A. Identidad del estudiantado de la Diplomatura	Percepción de éxito y fracaso Académico	Criterio interno sobre las percepciones del estudiante	Expectativas académicas y profesionales del estudiante
				Consecución de objetivos
				Autoconocimiento de posibilidades
				Vivencia en la universidad
			Criterio externo sobre las percepciones del estudiante	La presión social
				Criterio de éxito
				Criterio de fracaso
		Motivación	Motivaciones internas	
			Motivaciones externas	
			Pierde motivación	
			Expectativas	Expectativas cumplidas
				Expectativas no cumplidas
				Inseguridad
			Sensaciones	Frustración
	Satisfacción / agrado			
	Decepción			
	Prevención			
	B. Relación	Relación	Relación/compañeros	
			Relación/profesor	
	Relación/institución			
C. Conciencia académica	Plan de estudio	Ambiente en la institución universitaria		
		Ambiente en el aula de clase		
		Los contenidos de las asignaturas impartidas		
		La metodología utilizada por el profesorado		
		El horario		
D. Percepción del sujeto sobre la propia asignatura encuestada	Propuestas de cambio	En relación al profesor		
		En relación a la organización académica		

Tabla 7.3.1: Exploración de las categorías identificadas en el estudio de investigación

Teniendo en cuenta la relevancia de estas dimensiones propuestas para el análisis de dicha información, realizaremos una breve explicación de cada una de ellas para clarificar las posteriores investigaciones.

I. Contexto institucional:

Definición: El contexto institucional ofrece varios elementos en los que se incluye la cultura escolar, la gestión institucional y, entre otras, la academia, esta última *se refiere al conjunto de procesos académicos y curriculares que la institución desarrolla a fin de lograr las metas de formación en los educandos*¹.

A. Identidad del estudiantado de la Diplomatura

De manera general, la identidad es concebida como el estudio de la identidad profesional sobre individuos situados en un contexto donde se están implementando estrategias de cambio que se orientan a generar nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de su práctica, (Álvarez, 2002). Desde esta perspectiva es un conjunto de prácticas en donde el estudiante establece las conexiones entre su identidad real y la nueva que se adquiere a través de la institución académica que lo admite.

1. Percepciones del éxito o fracaso académico

De acuerdo con la definición de Redondo, (1997) *Op.cit* Adel, (2004), requiere de un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución educativa, que probablemente no todos los estudiantes presentan

¹ El contexto institucional ofrece los siguientes elementos (www.docentesinnovadores.net) y *Gestión institucional – educar* (educ.ar/educar/Gestión%20institucional%20%20conceptos%20introdutorios.html?)

(Adel, 2004), es decir, las atribuciones causales internas y externas como factor primordial que el estudiante hace relacionadas con el éxito o fracaso académico.

Para esta categoría se logró recoger algunos datos que identificamos, de acuerdo con el entrevistado, dos puntos de vista expuestos por dichos sujetos. Son aquellas cosas que identifican ellos como experiencias propias y vividas en su persona y otras que vienen del ambiente en que se desenvuelven, además de las experiencias que adquieren a través de otras vivencias. Las denominaremos: *criterios internos y criterios externos*.

Con estas subcategorías o criterios, se ha logrado conocer qué es lo que piensa el sujeto de estudio sobre nuestro tema de investigación y cómo afecta, si es su caso, al estatus de estudiante exitoso o fracasado en su carrera profesional universitaria.

a) Criterios internos: son los que deciden el nivel de conocimientos y normalmente se hacen sobre criterio subjetivo Redondo y Sánchez, (2009). Por lo tanto, son todas aquellas percepciones y vivencias que el individuo experimenta sobre sí mismo.

Éstas se representan por los siguientes criterios:

1. Expectativas académicas y profesionales del estudiante.

Se definen como la esperanza o posibilidad de conseguir una cosa². Las expectativas que cada individuo se plantea tanto para su

² WordReference ofrece el *Diccionario de la lengua española* © 2005 Espasa Calpe www.wordreference.com/definicion/

vida académica como profesional son significativas en el momento del éxito o el fracaso.

- **Aptitudes académicas:** el sistema americano las caracteriza por tener las condiciones intelectuales adecuadas para seguir con éxito los estudios superiores Díaz *et al.*, (2004), es decir, el conjunto de habilidades mentales o intelectuales, en las que se aplican conocimientos en la realización de una actividad o para resolver problemas.
- **Mayor dedicación a esta asignatura:** mayor esfuerzo para aprobar una asignatura en particular.

2. Consecución de los objetivos: obtención o logro de lo que se pretende o desea³ como el esfuerzo personal para aprobar las asignaturas.

Se define como superar o no superar los objetivos propuestos por el individuo.

- **Esfuerzo personal:** hacer esfuerzos con un fin⁴, es decir, el proponerse superar las dificultades que se presentan.

b) Criterios externos: juicio para discernir, clasificar o relacionar una cosa⁵. Se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente de escalas, y se valora el proceso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto, Molnar, (n/f), es decir, las

³ WordReference ofrece el *Diccionario de la lengua española* © 2005 Espasa Calpe www.wordreference.com/definicion/

⁴ WordReference ofrece el *Diccionario de la lengua española* © 2005 Espasa Calpe www.wordreference.com/definicion/

⁵ WordReference ofrece el *Diccionario de la lengua española* © 2005 Espasa Calpe www.wordreference.com/definicion/

percepciones que el sujeto adquiere a través de la experiencia de otro o del ambiente que le rodea). Éstas se representan de la siguiente manera:

1. **Relación entre estudiante, profesor y/o institución:** conjunto de elementos que enmarcan la dinámica entre la docencia, institución universitaria y estudiante hacia el éxito o fracaso académico.

I. **Criterio de Fracaso:** aquellos factores externos que provocan el fracaso académico de acuerdo a la normativa de la institución universitaria.

- **Tomarse los cursos relajadamente:** relajarse y no aprobar todas las asignaturas del curso académico.
- **Absentismo parcial:** los intereses del estudiante no acordes con la carrera crean absentismo escolar).
- **Pierde motivación:** se define como un sentimiento de desesperanza o angustia ante los obstáculos, que se traduce en la pérdida de entusiasmo⁶. Desde esta perspectiva, frustración por la calidad de la enseñanza en la carrera escogida.

II. **Criterio de éxito:** los conocimientos y desarrollo profesionales que se adquieren a través de la institución universitaria.

⁶ Definición de motivación. <http://definicion.de/motivacion/>

- **Entusiasmo por aprobar la asignatura:** el logro de los objetivos planteados.
- **Cumplimiento de las expectativas:** satisfacción por haber acertado en la elección de la carrera.

2. Motivación

Se define como los motivos que existen o que se aducen para algo que suponen una acción por parte del sujeto (Moliner, 1991). Es decir, los estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación.

Esta categoría la hemos dividido en tres subcategorías: *las motivaciones internas del estudiante*, *las motivaciones externas del estudiante* y, por último, *pierde motivación*. Estas actitudes en el estudiante representan las posibles acciones en la toma de decisiones a lo largo de la carrera universitaria.

- I. **Motivaciones internas del estudiante:** cuando la persona fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas. Se concibe también como la tendencia generalizada a luchar y buscar el éxito y elegir actividades orientadas a objetivos y cuando se falla, redoblar los esfuerzos hasta conseguir el éxito (Arco *et al.*, 2004).

Aquí logramos observar aquellas motivaciones que hacen actuar al estudiante, en un momento dado de su vida, ya sea por intereses profesionales

o experiencia personal. Se observaron en la entrevista algunas expresiones de inquietud vocacional y aptitudes académicas.

- **Inquietud vocacional:** curiosidad o interés intelectual o inclinación a una profesión o carrera⁷. Cada persona tiene especial inclinación por dedicarse a algo en su vida y que está especialmente motivado para ejercerla con éxito. Es decir, aptitud para el desempeño de la enseñanza.
- **Aptitudes académicas:** la capacidad de habilidades que posee un individuo y de conocimientos que son la base para tener éxito en la universidad.

II. Motivaciones externas del estudiante: es externa cuando el estudiante sólo trata de aprender, no tanto porque le gusta la asignatura o carrera, sino por las ventajas que ésta ofrece. Contraria a la motivación interna, la motivación externa pertenece a una amplia variedad de conductas que son medios para llegar a un fin, y no fines en sí mismas. Aparecen cuando lo que atrae no es la acción que se realiza en sí, sino lo que se recibe a cambio de la actividad realizada, por ejemplo: dinero, comida, una situación social o cualquier otra forma de recompensa, (Díaz, 1985).

Por lo tanto, explorando estas motivaciones externas, se observa que existen distintos factores por los cuales el estudiante es motivado a continuar en la asignatura o en cuyo caso en la carrera. Ejemplo de ello: la biblioteca

⁷ WordReference ofrece el *Diccionario de la lengua española* © 2005 Espasa Calpe www.wordreference.com/definicion/

como recurso alternativo de aprendizaje, los intereses afines con los contenidos que presentan las asignaturas.

Con la observación de esta categoría y en referencia de la pregunta 2 de la estructura de la encuesta (Apartado 3.4. *Descripción de instrumento*, Pregunta 2, de *Expectativas*), se señalan también motivaciones externas como: duración de la carrera, obtener un título universitario, la estabilidad profesional (funcionariado), por motivo de un agente externo (familia, amigos, etc.), y no llegar la nota para estudiar la carrera deseada y pasar a otra como alternativa.

- **Uso de la biblioteca:** disposición de recursos en la universidad al alcance del estudiante.
- **Influencia en los contenidos de las asignaturas:** los contenidos afines con los intereses del estudiante influye en el buen rendimiento académico.
- **Dominio de las técnicas metodológicas adecuadas para la enseñanza:** la aplicación adecuada de los métodos didácticos en la enseñanza para producir un mejor aprendizaje.

III. Pierde la motivación: se conoce como aquel individuo que pierde el entusiasmo en la carrera, provocando así desaliento, frustración, decepción, etc. en el desarrollo del proceso académico.

En esta subcategoría se le hacen unas preguntas relacionadas a la experiencia y expectativas en la universidad y encontramos respuestas que aluden a la pérdida de motivación en la carrera escogida. Exploramos argumentos como: la práctica vs realidad, método práctico, infraestructura, horario y utilidad de los contenidos.

- **Práctica vs realidad:** ver lo práctico de la aplicación de los contenidos a la vida real.
- **Método práctico:** el uso dinámico y participante en la metodología y evaluación en el aula de clase.
- **Infraestructura:** la ambientación no propicia en el aula de clases.
- **Horario:** desmotivarse por la programación de estudio.
- **Utilidad de los contenidos:** los contenidos, lejos de ser un fin en sí mismos, son el medio para alcanzar los objetivos de enseñanza ⁸.

Para esta sub-categoría, observamos que en los estudiantes 1 y 3 parece ser que la razón por la cual pierden la motivación en el proceso de la carrera universitaria se deba al manejo de la metodología del profesorado con la realidad. Parece no estar acorde con los intereses de estos sujetos.

3. Expectativas

Actualmente, los psicólogos cognitivos definen la expectativa como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta, lo que

⁸ El sentido y la utilidad de los contenidos. edu.jccm.es/cpr/ocana/portal/.../Programacion_por_competencias.ppt

le permite al individuo predecir la probabilidad de que un acontecimiento se dé, basado en la experiencia previa, (Ferro, 2005).

Buscando respuestas al preguntarles sobre si la universidad cumplía con sus expectativas, logramos recoger unos datos que, como resultado del análisis, nos condujeron a dividirlos en dos puntos de interés para este estudio: las expectativas cumplidas y las expectativas que no se cumplen.

- a) Las expectativas cumplidas en el estudiante:** se considera la satisfacción del estudiantado, en el sentido de ver atendidas sus necesidades y cumplidas sus expectativas (González, 2003) que lleva como consecuencia las posibilidades de desarrollo personal y la adquisición de nuevas herramientas útiles para el desempeño profesional.

Se considera como la oportunidad de crecimiento que brinda la vivencia universitaria, el desarrollo de nuevos conocimientos para las competencias profesionales, conocimientos prácticos aplicados a la realidad profesional y aquellos contenidos teóricos adquiridos en el proceso de aprendizaje.

- **Cumplimiento de las expectativas:** se definen la expectativa como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta, lo que le permite al individuo predecir la probabilidad de que un acontecimiento se dé basado en la experiencia previa, (Ferro, 2005).

En la observación de esta primera subcategoría, sólo un entrevistado habla sobre las expectativas alcanzadas a través de la universidad.

b) Las expectativas no cumplidas en el estudiante: las expectativas no cumplidas se definen como un problema, pues la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de la otra⁹. Desde esta perspectiva, se dice de aquellas expectativas que no se logran en el transcurso de la carrera.

Considerando el discurso de estos entrevistados dirigidos a esta subcategoría, logramos identificar expectativas no cumplidas como: discrepancia entre lo esperado por el estudiante y lo que presenta el contenido de las asignaturas.

➤ **No se cumple lo esperado por el estudiante:** discrepancia entre lo esperado por el estudiante y lo que presenta el contenido de las asignaturas.

En estas expectativas no cumplidas, aparecen diferentes opiniones que señalan la vivencia de estos estudiantes con el proceso académico universitario.

4. Sensaciones

⁹ www.proyectos/.../items/conflictos_positivos.pdf - .ugr.es/~raipad

Se definen como la emoción producida por un suceso o noticia¹⁰. En este sentido, la forma en que alguien se comporta ante un determinado estímulo, situación o en la toma de una decisión.

En esta categoría buscamos aquellas emociones que envuelven al estudiante en los momentos de toma de decisiones. Para ello, hemos enumerado algunas sensaciones que identificamos con el resultado de la recogida de datos. Éstas son: frustración, satisfacción, decepción, inseguridad y prevención.

- **Frustración:** fracaso en una esperanza o deseo.
- **Satisfacción:** alegría, placer, gusto, o complacencia por algo.
 - Haber acertado en la elección de la carrera.
 - Preferencia de estudio de la materia en el hogar.
- **Decepción:** es la frustración que se da al desengañarse por lo que no satisface nuestras expectativas.
- **Prevención:** dicese del acto anticipado con el fin de evitar un riesgo o ejecutar una cosa.
- **Inseguridad:** falta de seguridad para tomar una decisión.

B. Relación

Se define como vínculo entre dos o más entidades que describe alguna interacción entre las mismas¹¹.

¹⁰ WordReference ofrece el *Diccionario de la lengua española* © 2005 Espasa Calpe www.wordreference.com/definicion/

¹¹ Definición de Relación -¿qué es Relación. www.alegsa.com.ar/Dic/relacion.php

Con la identificación de esta categoría, observamos en estos entrevistados que existe una muestra de repeticiones vinculadas a esta categoría, que hemos identificado como *relación*. La hemos clasificado en tres subcategorías: *la relación/compañero; la relación/profesor y la relación/institución*.

1. Relación/compañero: grupo de nuevos amigos como agente motivador para la integración institucional y/o asignatura.

- **Apoyo en los compañeros de clase:** los amigos y/o compañeros de clase como agente motivador en una carrera profesional.
- **Grupos pares:** grupo de estudiantes que trabaja de forma conjunta en una situación estructurada para el servicio de tutorías y ayuda a un individuo.

2. Relación estudiante/profesor: recurso humano como alternativa al mejoramiento del rendimiento.

- **Tutorías:** proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes.

3. Relación /institución: el desarrollo como individuo dentro de una institución universitaria.

- **La influencia de la socialización universitaria en el sujeto:** estar en babilonia o distraído con los amigos.

- **Minima importancia:** poco interés por la interacción en la institución universitaria.

C. Conciencia académica

Se conoce como un proceso de transformación integral que crea conciencia de un mundo globalizado a través del intercambio cultural, guiando la universidad hacia una proyección académica de calidad y excelencia reconocida.

Explorando en esta dimensión logramos analizar el componente de los planes de estudio desde la perspectiva del estudiante entrevistado.

- 1. Plan de estudios:** conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades profesionales¹².

Esta categoría la subdividiremos en seis partes:

a) Ambiente en la institución universitaria:

Se conoce como aquellos datos que propician a una población específica, y que proveen así herramientas que ayudan en el progreso social y desarrollo del aprendizaje en una cultura universitaria.¹³ Es decir, entender entonces el nexo entre el estudiante y la universidad que permita desarrollar capacidades y aptitudes tanto profesionales como interpersonales.

¹² <http://www.gestiopolis.com/otro/como-desarrollar-academicamente-a-un-estudiante.htm>

¹³ Aprendizaje cooperativo... <http://www.monografias.com/trabajos71/aprendizaje-cooperativo-gestion-social/aprendizaje-cooperativo-gestion-social2.shtml>

- **Disponibilidad de recursos en la universidad:** uso de las facilidades de la biblioteca.

b) Ambiente en el aula de clases:

Lugar propicio para el procedimiento dinámico que surge en la ejecución metodológica en una asignatura, (Salcedo y Roa, 1999).

- **Masificación:** la masificación de estudiantes en el aula de clase degrada la enseñanza y el aprendizaje.
- **Ambientación en el aula de clase:** la influencia del clima en el aula de clase influye en el resultado del rendimiento académico.
- **Competitividad en el aula de clase:** se dice de la competitividad como influencia en el rendimiento académico.

c) Los contenidos de las asignaturas impartidas:

El proceso en el cual se procura que el alumno responda favorablemente (medido por la evaluación) a los objetivos que persigue en la instrucción¹⁴.

- **Enseñanza vs realidad:** la enseñanza universitaria acorde con las exigencias y demandas del mundo laboral.

¹⁴ Definición de adaptación curricular. <http://www.psicopedagogia.com/definicion/adaptacion%20curricular>

- **Utilidad de los contenidos:** dinamismo en la aplicación de los contenidos en el proceso de la enseñanza.
- **Intereses acordes con la realidad:** ver lo práctico de la aplicación de los contenidos en la vida real.

d) El horario:

Hace referencia a aquello perteneciente o relativa a las horas¹⁵. Es decir, un indicador de las horas en las que deben concretarse ciertas tareas para desarrollar una acción.

- **Horario:** organización de la programación de las asignaturas, franja de tiempo adecuada y/o tiempo más compacto como influyente en el rendimiento académico.

e) La metodología utilizada por el profesorado:

Se conoce como el procedimiento dinámico que surge en la ejecución de un *metodólogo* en una asignatura, (Seijo *et al.*, 2007). Es decir, su tarea consiste más bien en buscar estrategias válidas para aumentar dicho conocimiento.

- **Emisor vs receptor:** dinámica entre el profesor y estudiante en el aula de clase.

¹⁵ WordReference ofrece el *Diccionario de la lengua española* © 2005 Espasa Calpe www.wordreference.com/definicion/

- **Manipulación de los métodos didácticos en la asignatura:** recursos didácticos en la metodología de enseñanza.
 - **La importancia entre la teoría y su aplicación:** el procedimiento dinámico que surge en la ejecución metodológica en una asignatura.
 - **Concienciación del profesorado:** conocer al estudiantado a la hora de la enseñanza y el aprendizaje.
- f) **El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura:**

Determinar el valor de algo que previamente se ha adquirido a través de la práctica en la enseñanza de una asignatura, (Bruton, 2010).

- **Métodos didácticos vs evaluación:** utilización de los métodos didácticos en la enseñanza de una asignatura para luego aplicarla en la evaluación.
- **Metodología vanguardista vs tradicional:** coordinación en la aplicación de los métodos modernos y clásicos en el momento de la evaluación.

Esta búsqueda de variables o categorías favoreció para conocer las experiencias vividas de estos individuos en relación al plan de estudio universitario.

D- Percepción del sujeto sobre la propia asignatura encuestada

En esta dimensión analizamos las propuestas de cambios que presentan los sujetos de acuerdo a lo vivido en el proceso de la enseñanza universitaria.

1. Propuestas de cambio.

Esta categoría se define como cambios promovidos por sujetos que no se conforman con los resultados logrados hasta ahora y que siempre tienen en mente nuevos escenarios para el trabajo institucional¹⁶.

Por consiguiente, estas percepciones divulgadas por los entrevistados en esta categoría son el resultado de la experiencia negativa vivida por estos sujetos, que la hacen pública, proponiendo mejoras de cambio a la Diplomatura.

Estructuraremos estas propuestas en dos items: las propuestas de cambio en relación al profesorado y la organización académica.

a) Propuestas de cambio en relación al profesorado: se definen como el conjunto de elementos que enmarcan la dinámica entre el docente y el estudiante. Es decir, que las guías didácticas contribuyan, por tanto, a explicar toda la planificación de una materia o asignatura desde la perspectiva del estudiante, (De Miguel Díaz, 2007).

- **Los métodos didácticos vs la evaluación:** el material estudiado en el aula de clase ha de verse reflejado en la evaluación.

¹⁶ Líneas indicativas para una propuesta de cambio:
http://www.sappiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/L%C3%ADneas_indicativas_para_una_propuesta_de_cambio_strat%C3%A9gico_en_las_instituciones_formadoras_de_profesionales/D3459AC71102651341256B6600377EA4!opendocument

- **Coordinación de evaluación en las asignaturas:** uso excesivo de exámenes al final del curso académico.
- **Utilidad de los contenidos versus dinámica de la asignatura:** dinamismo que surge en la utilidad de los contenidos entre el profesor y el estudiante en el proceso de enseñanza.

b) Propuestas de cambio en relación a la organización académica:

este criterio se refiere a la calidad de manejo en las funciones administrativas del departamento, con lo cual sirve de proceso de ayuda al sujeto para que sea capaz de alcanzar dicha meta¹⁷.

- **Coordinación de las distintas asignaturas:** distribución adecuada de la programación de estudio como importante a la hora de un buen rendimiento académico.
- **Aplicación del material adecuado con la temática de la asignatura:** la aplicación del material de los contenidos guarde relación con la temática de la asignatura.
- **Otros recursos para aprobar las asignaturas:** convocatorias y/o recuperaciones de exámenes como alternativa para aprobar.

¹⁷ La toma de Decisiones. <http://www.monografias.com/trabajos12/decis/decis.shtml>

7.4. Descripción y transformación de los datos

A modo de resumen se ha logrado estructurar la información que hemos adquirido de la Recogida de Datos en el siguiente cuadro:

A. Ilustración de categorías y subcategorías para identificar aquellos argumentos expuestos por los entrevistados.

IDENTIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS OBSERVADAS EN LA RECOGIDA DE DATOS				
Categorías	Sub-categorías	Estudiante #1 (mujer)	Estudiante #2 (hombre)	Estudiante #3 (mujer)
Percepciones de Éxito y Fracaso Académico	Criterios internos como éxitos: a. Expectativas académicas y profesionales del estudiante	- Aptitudes académicas -Mayor dedicación a esta asignatura		
			-Mayor dedicación a esta asignatura	
	b. Consecución de objetivos	-Esfuerzo personal	-Esfuerzo personal	-Esfuerzo personal
	Criterio Externo como frac.: a. Relación entre estudiante/profesor y/o institución universidad	-Tomarse los cursos relajadamente		-Pierde motivación
		-Absentismo parcial	-Absentismo parcial	
Criterios externos como éxito:	-Entusiasmo por aprobar	Entusiasmo por aprobar	-Entusiasmo por aprobar	
Motivación	Motivación interna	- Aptitudes académicas	- Aptitudes académicas	-Inquietud vocacional
	Motivación externa	- Uso de la biblioteca	- Uso de la biblioteca	- Uso de la biblioteca
				-Influencia en los contenidos
				-Dominio de las técnicas metodológicas
	Pierde motivación	-Práctica vs. Realidad	-Práctica vs. Realidad	
				-Infraestructuras
		-Utilidad de los contenidos	-Utilidad de los contenidos	
-Horario		Horario	-Horario	
	-Método práctico	-Método práctico		
Expectativas	Expectativas cumplidas		-Cumplimiento de las expectativas	
	Expectativas no cumplidas	-No se cumple lo esperado por el		-No se cumple lo esperado por el

		estudiante		estudiante
Sensaciones	Frustración			-Frustración
	Inseguridad	-Inseguridad		
	Satisfacción		-Satisfacción	
	Prevenición		-Estar prevenido	
	Decepción			-Decepción
Relación	Relación /compañero	-Los amigos y/o compañeros	-Los amigos y/o compañeros	-Los amigos y/o compañeros
		-Grupos pares	-Grupos pares	
	Relación/profesor	-Tutorías	-Tutorías	
Relación/institución	-Influencia social	Poca importancia	Poca importancia	
Plan de estudio	Ambiente en la institución universitaria	-Disponibilidad de recursos en la universidad	-Disponibilidad de recursos en la universidad	-Disponibilidad de recursos en la universidad
	Ambiente en el aula de clase	-Masificación		-Masificación
			-Ambiente en el aula de clase	-Ambiente en el aula de clase
	Los contenidos de las asignaturas	-Enseñanza vs. Realidad	-Enseñanza vs. Realidad	-Enseñanza vs. Realidad
		-Utilidad de los contenidos	-Utilidad de los contenidos	
		-Contenidos afines con los intereses del estudiante	-Intereses acorde con la realidad	-Intereses acorde con la realidad
	Horario	-Organización del programa de clases	-Organización del programa de clases	-Organización del programa de clases
			-Emisor vs. Receptor	
	La metodología utilizada por el profesorado	-Emisor vs. receptor	-Emisor vs. receptor	-Emisor vs. receptor
			-Manipulación de los métodos didácticos en la asignatura	-Manipulación de los métodos didácticos en la asignatura
				-Concienciación del profesorado
El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología impartida en la asignatura	-Métodos didácticos vs. evaluación	-Métodos didácticos vs. evaluación	-Métodos didácticos vs. Evaluación	
			-Metodología vanguardista vs. tradicional	
Propuesta de cambios	Propuesta de cambio en relación al profesorado	-Los métodos didácticos de enseñanza v/s evaluación		
			-Coordinación de evaluación en las asignaturas	
			-Utilidad de los contenidos	
	Propuesta de cambio en relación a la organización académica		-Coordinación en la programación de las asignaturas	-Coordinación en la programación de las asignaturas
		-Otros recursos para aprobar las asignaturas		

Tabla 7.4.1: Información Recogida de los Datos en los aspectos académicos y esta asignatura de estudiantes de Infantil y Primaria.

Con el alcance de los resultados en las variables analizadas que se muestran en el capítulo 4 (titulación, opción de la carrera, nota de acceso, trabajar, sexo y matrícula) y a partir del análisis de la comparación en las respuestas de los perfiles de estudiantes claramente diferenciados (Capítulo 6, Apartados A. *Comparación de los ítems (AA5/EA11) y (AA6/AE11)* y Apartado B. *Comparación de los ítems (AA4 y AE9)*), se encuentran aquellas variables con diferencias significativas encontradas en las dimensiones de los Aspectos académicos y Esta asignatura.

Es decir, el comportamiento global del estudiante en la titulación infiere al concreto de una asignatura de bajo rendimiento en la importancia otorgada a ciertas variables predictivas del fracaso académico en la universidad. Estas se enumeran así:

- A. El esfuerzo personal para aprobar las asignaturas o esta asignatura
- B. El ambiente universitario
- C. El ambiente en el aula de clase
- D. El horario
- E. El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura

En el próximo apartado no sólo dirigimos nuestra exploración al perfil encontrado en estas variables, sino que también señalamos algunos elementos que nos revelan estos sujetos ante aquellos factores predictivos del FAU que hemos mencionados en capítulos anteriores y que al compararlos con la información extraída de la entrevista, nos confirman tales apreciaciones sobre estas variables predictivas.

7.4.1 Resultados de la descripción hallada en la Recogida de Datos a través de la entrevista personalizada.

A continuación se establecen unas pautas entre las preguntas realizadas en la entrevista y aquellos argumentos con indicios de indicadores de fracaso académico expuestos por los entrevistados.

I. Identidad del estudiantado de la Diplomatura de Primaria

- Datos personales (Véase tabla 7.1.1.1 en este capítulo)

1. Percepción del éxito o fracaso académico:

a) Criterios internos.

En la exploración de esta sub-categoría, los estudiantes argumentan sobre lo vivido ante el proceso de enseñanza y aprendizaje en una asignatura. Es decir, las aptitudes académicas que desarrollan a través de la experiencia vivida y a la dedicación que éstos se imponen para aprobar dicha asignatura. Veamos algunas reflexiones por estos sujetos.

- **Aptitudes académicas:** la capacidad de habilidades que posee un individuo y de conocimientos que son la base para tener éxito en la universidad.

ESTD.1:... «Yo voy todas las tardes a la Biblioteca, y me lo preparo por mi cuenta, ¿Sabes? Y siempre voy preguntando a mis compañeras por dónde van y tal. Y si tengo alguna duda, pues ya voy al profesor» (024-024).

- **Mayor dedicación a esta asignatura:** mayor esfuerzo para aprobar una asignatura.

ESTD.1: ... «Yo, por ejemplo, hago muchos ejercicios y explicándomelos y ahora aparte de subrayar el libro y hacerme esos esquemas...para coger un hábito»... (095-095).
... «Yo le puse alto, pues, por ejemplo, ésta es la asignatura que más tiempo le dedico.... Para ayudar a esta asignatura y sacarla adelante. Igual en otra asignatura pasan dos semanas y no me lo miro y en esta si que las voy llevando más». (064-064).

ESTD.2:... «Para esta clase en particular, subrayo los contenidos, los retraigo, intento hacer bastantes problemas, sobre todo a partir del examen. Que vi que me fue mal». (120-120).

- **Esfuerzo personal:** proponerse superar las dificultades que se presentan.

ESTD.2: «En general, ¿Cuál es tu grado de esfuerzo para aprobar las asignaturas? ¡Bastante alto! Porque a mí el retener la información, me cuesta mucho»... (079-080).
... «ya he hecho el primer parcial y me lo he tomado muy personal, trato de sacar un 10, ya no me sirve un 5. Intentar el máximo». (073-073).

ESTD.1:...«Yo es que tengo que intentar en junio sí o sí. Las cosas que te cuestan hay que cogerlas cuanto antes y ya está». (069-069).

ESTUD.3: ... «Le doy un 3. Porque no me esfuerzo al máximo... No lo hago [Pausa] por otras prioridades»... (070-070).

Con estos discursos se observan expresiones, que basadas en las vivencias universitarias, señalan tres posiciones de las que guarda siempre relación directa con la acción interna del estudiante. Esto significa que: 1) la experiencia con las *aptitudes académicas* en la universidad juega un papel importante en el éxito o fracaso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y 2) *la dedicación de esfuerzo propio en una meta*, para garantizar el éxito en la carrera y 3) aquella que por otras prioridades no se esfuerza tanto como los demás.

b) Criterios externos:

Otros datos que hemos obtenidos de esta categoría, son los criterios externos (Criterio de fracaso y Criterio de éxito) que definen estos sujetos en el momento de la entrevista. En los siguientes argumentos lo plantean también desde varias perspectivas.

I. Criterio de fracaso:

Uno de los factores externos que lleva al estudiante al fracaso académico y/o incumplir las normas académicas de la institución es la pérdida de motivación o frustración ya sea por la carrera o en la asignatura impartida, el absentismo parcial, o tomarse las cosas relajadamente. Veamos algunos de los discursos planteados por los entrevistados.

- **Tomarse los cursos relajadamente:** relajarse y no aprobar todas las asignaturas del curso académico.

ESTD.1: ...«En el primer cuatrimestre, por ejemplo, me lo tomé así un poco más Light y he aprobado bastantes, pero no las he aprobado todas»... (026-026).

- **Absentismo parcial:** los intereses del estudiante no acordes con la carrera crean absentismo escolar.

ESTD.1: ...«hay muchas clases teóricas que dan los profesores que no voy a esas clase, porque veo que puede llegar a una pérdida de tiempo»... (024-024).
... «Pero hay muchas horas que pienso igual adelanto yo más pasándomelo a limpio y preparándomelo yo para cara al examen, que yendo a clase»... (025-025)

ESTD.2: ...«hay momentos que no conecto. Cuando no me estoy enterando mejor me quedo tranquilamente en casa. ¡No me sirve!»... (065-065).

ESTD.3: ...«eso hace que estemos aquí todo el día, lo cual influye en el cansancio. Y ahora por ejemplo: hoy acabo a las 10 PM y llevo aquí desde las 11 AM. Llego a mi casa a las 11:30 PM. ¡Sí que influye! ¡Hoy no voy a hacer nada!»... (059-059).

- **Pierde motivación:** frustración por la calidad de la enseñanza en la carrera escogida.

ESTD.3: « ¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas?... A la verdad que ha sido frustrante estudiar en la universidad. No se cumplen para nada.»... (023-024).

ESTD.1: ...«Tiene que haber participación de ambas partes sino, ¿Cómo se puede diferenciar distintos tonos de voz? Porque sino es que al final no te motiva»... (046-046).

II. Criterio de éxito:

En la observación de este criterio, la expresión de entusiasmo por lograr unas metas a corto plazo, es sin duda una garantía para el éxito, tanto de la asignatura, como de la carrera misma. Lo mismo ocurre cuando se logra acertar en la elección de una carrera profesional. Veamos las opiniones vertidas de estos sujetos.

- **Entusiasmo por aprobar la asignatura:** el logro de los objetivos planteados.

ESTD.3: ...«¡Muy alta! Me voy a esforzar. Porque me gusta. Si no me gustara no lo haría». (106-106).

ESTD.1: ...«Pero yo no me arrepiento para nada de haber escogido Primaria... Si estuviera que volver atrás y escoger una carrera, escogería ésta»... (033-033).

ESTD.2: ...«Porque, ¡Es más! si yo comencé en Teruel porque la nota no me llegaba para estudiar aquí y me fui porque no quería estudiar otra alternativa. Porque yo quería estudiar Primaria». (039-039).

Ante estas confesiones logramos observar unos factores inherentes al estudiante como el entusiasmo y las motivaciones de logro que llevan al éxito en una carrera.

2. Motivación

En esta categoría se consultó a los sujetos sobre las actitudes como las posibles acciones en la toma de decisiones a lo largo de la carrera y de esta asignatura en función del tema en cuestión.

a. Percepciones sobre las motivaciones internas del estudiante

Esta sub-categoría representa aquellas acciones que provocan al individuo a exteriorizar lo que vive en un momento dado. A continuación, presentamos algunos fragmentos de los discursos planteados por estos sujetos.

- **Inquietud vocacional:** especial inclinación para dedicarse a algo en su vida.

ESTD.3: ...«Entonces estuve investigando como me llenaría a mí y me di cuenta que podía ayudar a los demás, en este caso a los niños y hacerles felices»... «Pues decidí que sería una buena idea ser maestra». (036-036).

- **Aptitudes académicas** (Habilidades que posee un individuo y de conocimientos que son la base para tener éxito en la universidad).

ESTD.2: ... «A mí, es que siempre me ha gustado, por ejemplo, yo he dado repaso; yo ayudo... a mi abuela que va a una especie de curso para mayores»... «Y a mí me gusta todo eso de enseñar, y siempre me gustan también los niños, que de hecho trabajo con ellos»... (033-033).
... «Porque yo quería estudiar Primaria. No quería hacer otra cosa, quería hacer magisterio». ... «Porque me gusta». (039-041).

ESTD.1: ...«Yo es que mi primera opción era Bellas Artes... porque yo quería hacer la capacitación para ser maestra... Porque lo que me gusta es ser maestra para enseñar»... (032-032).

Teniendo en cuenta estos discursos, existen acciones que, emitidas por el subconsciente, son interpretadas como motivaciones internas para lograr unas metas profesionales.

b. Percepciones sobre las motivaciones externas del estudiante

En las motivaciones externas, se observa que existen distintos factores por los que el estudiante se motiva a continuar en la carrera o, en este caso, en esta asignatura.

Entre las observadas en el estudio, se señalan algunas como: el uso de la biblioteca como recurso de aprendizaje, los contenidos afines con los intereses del estudiante influyen en el rendimiento académico y el dominio de recursos didácticos en la enseñanza produce un mejor aprendizaje. Veamos algunos discursos sobre el tema.

- **Uso de la biblioteca:** disposición de recursos en la universidad al alcance del estudiante.

ESTD.1: ...«yo voy todas las tardes a la Biblioteca y me lo preparo yo por mi cuenta»... (024-024).

...«Aquí sí que ves que la gente viene a estudiar, aquí la Biblioteca es muy grande y que te ayudan mucho a buscar información, tiene un montón de recursos, y eso te motiva a seguir»... (041-041).

ESTD.2: ...«A ver, por eso digo, sí que a veces... ¡Sí que te ayuda! De hecho he venido aquí cuando en casa no he podido estar bien para estudiar y si que te ayuda, pero no es algo determinante»... (049-049).

ESTD.3: ...«Si, me voy a la Biblioteca a mirarme algo»... (059-059).

- **Influencia en los contenidos de las asignaturas:** los contenidos afines con los intereses del estudiante influye en el buen rendimiento académico.

ESTUD.2: ...«En cambio si la temática te gusta, te parece interesante en toda la clase, estás pendiente y a la hora de estudiar te facilita mucho que sea una temática atractiva y la forma de presentación es muy importante. ¡Ver lo práctico!». (057-057).

ESTUD.3: ...«Los contenidos también son muy importantes»... «Yo le pondría un 5. ¿Por qué? Pues van a motivarte... eso es lo que va a influenciar en el rendimiento»... «Si te parece un contenido importante y cuanto más importante, más útil»... (051-053).

...«Porque un método participativo en el que se tiene en cuenta en parte el alumno y a donde hay que llegar»... «Hay profesores que si lo hacen, te motivan más, te fraccionan más el conocimiento». (063-063).

ESTUD.1: ...«También lo que me motiva mucho es saber que lo que estoy aprendiendo aquí en la universidad, lo pueda poner en práctica... O sea, saber que yo lo puedo aplicar». (050-050).

- **Dominio de las técnicas metodológicas adecuadas para la enseñanza:** la aplicación adecuada de los métodos didácticos en la enseñanza para producir un mejor aprendizaje.

ESTD.3: ...«La evaluación influye en la motivación. En el sentido de que si te sacas una buena nota en ese sector... pues, la enfoca de otra manera ¡Más positiva! Más pues si he sido capaz, ¡Pues ahora mejor!»... (064-064).

... «Pero además es que este hombre lo hace muy bien. Porque él está explicando una cosa y a la vez, él está utilizando varias cosas: manipulativas, verbal, representativa y abstracta... básicamente es como explicárselo a los niños y utiliza ese mismo método para nosotros y ha logrado que manipulando esas cosas aprendes mejor». (102-102).

En estos datos descubrimos que las motivaciones de índole externa, influyen en la decisión de permanecer o desistir en esta carrera. Es decir, si los recursos humanos (profesorado y su metodología) y administrativos (uso de las facilidades en la institución universitaria), conservan la eficacia y/o intereses del estudiante, estos alcanzan las metas establecidas.

c. Perdida de motivación

A esta sub-categoría se le hacen unas preguntas relacionadas con la experiencia y expectativas en la universidad y encontramos respuestas que aluden a la pérdida de motivación en la carrera escogida o en cuyo caso se refieren a la asignatura en curso. Veamos fragmentos que señalan esta situación.

- **Práctica versus realidad:** ver lo práctico de la aplicación de los contenidos a la vida real.

ESTD.2: ...«A ver, lo único que a la hora de la clase y las prácticas en la escuela de lo que sé, yo de maestro y tutor, mucha de las cosas que lo veréis de las matemáticas para el examen luego no salen. Bien sea por falta de material, en un libro es muy idealista, se cuenta con todo el material del mundo y la realidad en la escuela no es esa. Entonces, ¡Que sí! Que hay muchas cosas que la haces así. Pero a la hora de la verdad (Hace silencio) y te la apañas como pueda» (117-117).

ESTD.1: ...«Pero para una asignatura creo que es más importante lo que esta pasando ahora que esto de principio de las leyes y todo eso. Porque a mí a la verdad, es que ya ni me acuerdo ¿Sabes? Es algo que está en cambio. Y no le veo mucha utilidad». (080-080).

ESTD.1: ... «O sea, saber que yo lo pueda aplicar. Pero a mi que me den una asignatura, de saber, ¿Yo qué sé? de algo, que sé que yo lo valoraría y que sé que se puede aplicar, y eso me motiva mucho. ¡Mucho! Ver lo práctico ¡uy! esto si que me va a servir un montón»... (050-050).

ESTD.3: ...«a nivel práctico siguen siendo muy teóricas, luego supongo que no toda la teoría está encaminada a tu profesión y más en esta carrera. Yo es que ya vengo de otra, que es más general. Y esta que se supone que en lo particular (pausa) te siguen hablando tan vagamente. No te hablan de lo que hay que hacer en el día de mañana»... (024-024)

- **Método práctico:** el uso dinámico y participante en la metodología y evaluación en el aula de clase.

ESTD.1: ...«Yo pienso igual que el compañero. Tiene que haber participación de ambas partes, sino, ¿Cómo se puede diferenciar distintos tonos de voz?» Por que si no es que al final no te motiva». (046-046).

- **Infraestructuras:** ambiente no propicio en el aula de clases.

ESTD.3: ...«pero no es lo mismo estar en tu casa que estar aquí. Además el ambiente está muy cargado, no ventilan bien las clases, que si el ruido. No es lo mismo que estar en tu casa». (059-059).

- **Utilidad de los contenidos** (la importancia de la utilidad del material educativo como motivación en las asignaturas).

ESTD.1: «Porque ir a clase que me dan [Pausa y aclaración], que aunque puedo ir a clase en vez de la Biblioteca. Pero que hay muchas horas que pienso igual adelanto más pasándomelas a limpio y preparándomelo yo para cara al examen, que yendo a clase»... (025-025).

ESTD.2: ...«Cuando es una clase magistral, pero de esas de que muchas veces hay partes que no te enteras, pues digo yo, hay momentos en que no conecto. Cuando no me estoy enterando mejor me quedo tranquilamente en casa. ¡No me sirve!». (065-065).

... «Depende de la temática de cada asignatura, la coges con más gana o con menos. Si es un tostón de asignatura, yo particularmente, por ejemplo, desconecto de la clase. En cambio, si la temática te gusta, te parece interesante en toda la clase. Estas pendiente y a la hora de estudiar te facilita mucho que sea una temática atractiva y la forma de presentación es muy importante. (...) ¡Ver lo práctico!». (057-057).

... «A ver, en la parte burocrática que tenía en la asignatura de leyes, a la verdad yo no le veo mucha ¡Utilidad! (pausa). Porque hemos visto que unos cuantos años ha cambiado muchas veces. Entonces yo en una clase de Didáctica de las Matemáticas, como de cualquier didáctica, estudiar una ley, no lo veo útil. Porque es una de las cosas que están en continuo cambio»... (098-098).

- **Horario:** desmotivación por la programación de estudio.

ESTD.2: ... «A ver, yo creo que ahí yo puse bastante importante»... «Entonces para mí, las tardes son más largas, porque puede coger parte de la noche. En cambio las mañanas son muy cortas... Y a la 1 de la tarde tienes que estar comiendo para venir a clase y cuando llegas a las 8, a las 9, o a las 10 de la noche de la universidad, lo último que te apetece es ponerte delante de los libros a estudiar o mirarte nada. Yo prefiero el horario de mañana». (061-061).

ESTD.3: ...«Nosotros los que venimos de tarde, tenemos mucho laboratorio y optativas por la mañana y eso hace que estemos aquí todo el día, lo cual influye en el cansancio. Y ahora por ejemplo, hoy acabo a las 10 (PM) y llevo aquí desde las 11 (AM), llego a mi casa a las 11:30 (PM) ¡Sí que influye! ¡Hoy no voy a hacer nada!»... (059-059).

ESTD.1: ...«Yo creo que también es mejor venir de mañana»...«También no hay muchas carreras que se dan por las tardes»... (053-053).

... «Es diferente que en la tarde y ahora que hace calorcito, pues no te apetece tanto. Yo prefiero por la mañana, ¡Sí que aprovecharía más el día!». (054-054).

Estos comportamientos parecen debido a la organización departamental de la institución académica. Parecen no ser acordes con los intereses del estudiantado y con ello, la razón por la que pierden motivación.

El no querer presentarse a clase por falta de atracción e interés en la materia; la falta de dinamismo en el aula y/o no conectar con dicha clase; el horario de la clase; la utilidad de los contenidos con la realidad de la vida diaria,

etc., podría hacer que los estudiantes reaccionen adversamente contra su propio interés por continuar en dicha carrera.

3. Expectativas

Al consultar al estudiante sobre sus expectativas, se observaron distintas perspectivas que clasificamos en expectativas cumplidas y expectativas no cumplidas.

a) Expectativas cumplidas en el estudiante:

- **Cumplimiento de las expectativas:** las experiencias universitarias que lleva al individuo a alcanzar sus objetivos.

ESTD.2: ...«Yo ya sabía de otros compañeros de años anteriores que era una de las asignaturas fuertes en cuanto a la carrera y unas asignaturas más. Entonces ya venía prevenido»... (024-024).

«De momento, buena, no veo, ¡A ver! No veo una dificultad muy grande en cuanto a la materia»... (026-026).

«¿En el caso a nivel universitario y en términos generales, se están cumpliendo tus expectativas? Sí. ¿En todo? Sí». (028-031).

Este hecho encontrado, nos brinda la información de que el estudiante firmemente expresa comodidad con lo que hasta ahora ha logrado en la carrera escogida. Además de venir prevenido con lo que respecta a la carrera, particularmente en esta asignatura.

b) Expectativas no cumplidas en el estudiante :

- **No se cumple lo esperado:** discrepancia entre lo esperado por el estudiante y lo que presenta el contenido de las asignaturas.

En estas expectativas no cumplidas, aparecen diferentes opiniones que señalan la vivencia de estos estudiantes con el proceso académico universitario. Estos dos últimos protagonistas se expresan de la siguiente manera:

ESTD.1: ...«¡A mí no tanto!» En mí caso, yo es que no [Pausa]. Por que yo, por ejemplo, hay muchas clases teóricas que dan los profesores que no voy a clase, porque veo que puede llegar a ser una pérdida de tiempo»... (024-024).

... «Porque ir a clase que me dan [Pausa y aclaración] que aunque puedo ir a clase en vez de la biblioteca. Pero que hay muchas horas que pienso igual adelanto yo más pasándomelo a limpio y preparándomelo yo para cara al examen, que yendo a clase». (025-025).

ESTD.3: ...«A la verdad que ha sido frustrante estudiar en la universidad. No se cumplen para nada. Entrás con mucha ilusión y luego no es para nada [Pausa]. Porque, primero: a nivel práctico sigue siendo muy teóricas, luego supongo que no toda la teoría está encaminada a tu profesión y más en esta carrera»... (024-024).

«Yo es que ya vengo de otra, que es más general. Y esta que se supone que en lo particular [Pausa] te siguen hablando tan vagamente. No te hablan de lo que hay que hacer en el día de mañana. Y si fuera teoría relacionada con la práctica, pero no [Hace silencio].

¿Cuál fue la puntuación en esta pregunta?

Pondría bajita, pondría un 2. Porque un número 1 me parece excesivo»... (026-027).

Las verbalizaciones expuestas por estos sujetos colocan a la universidad como responsable de no lograr sus expectativas. Señalan el sorprenderse por lo que presenta la institución académica en cuanto a la enseñanza, la metodología, los contenidos de las clases, la enseñanza no está vinculada con la práctica a la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva planteada por los estudiantes, parece ser que las ausencias de estas expectativas producen desajustes en su proceso académico. (**Estd. 3:** «*A la verdad que ha sido frustrante estudiar en la universidad. No se cumplen para nada.*»; **Estd. 1:** «*hay muchas clases teóricas que dan los profesores que no voy a clase, porque veo que puede llegar a ser una pérdida de tiempo*»).

De acuerdo con fragmentos como estos, parece evidenciarse que la organización de programas y planes de estudio académicos no son apropiados a los intereses del estudiante.

4. Sensaciones

Para la categoría de sensaciones tratamos de identificar las emociones manifestadas en el momento de la experiencia con este tema del FAU (Fracaso académico Universitario). Se recogen distintos datos que presentamos a continuación.

➤ **Satisfacción:**

- **Haber acertado en la elección de la carrera**

ESTUD.1: ...«Pero yo no me arrepiento para nada de haber escogido primaria»... «Sí, me gusta mucho, y no cambiaría de carrera. Si estuviera que volver atrás y escoger una carrera escogería ésta». (033-033).

ESTUD.2:...«En mi caso [Pausa]. Porque, es más, si yo comencé en Teruel porque la nota no me llegaba para estudiar aquí y me fui porque no quería otra alternativa. Porque yo quería estudiar primaria. No quería hacer otra cosa. Quería hacer magisterio». (039-039).

- **Preferencia de estudio de la materia en el hogar**

ESTUD.2: ... «Sí, porque realmente tú estudias donde tú realmente quieres. Por ejemplo estudio en mi casa, que igual estoy más tranquilo». (048-048).

ESTUD.3: ... «Sí, me voy a la Biblioteca a mirarme algo, pero no es lo mismo estar en tu casa que estar aquí»... (059-059).

En esta sub-categoría, se observa la elección de esta carrera como la mejor decisión y se muestran positivos ante tal elección. Al igual que la confesión de estudiar mejor en su casa que en la institución universitaria.

➤ **Frustración:**

ESTUD.3: ... «A la verdad que ha sido frustrante estudiar en la Universidad. No se cumplen para nada. Entrás con mucha ilusión y luego no es para nada»... (024-024).
... «Además el ambiente esta muy cargado, no ventilan bien las clases, que si el ruido; no es lo mismo que en tu casa»... (059-059).

ESTUD.2: ...«intento hacer bastantes problemas, sobre todo a partir del examen. Que vi que me fue mal. Y para el siguiente examen me vaya mejor esa parte. Y hacer un 5»... (120-120).

Ante estas sensaciones de frustraciones, el estudiante puede desmotivarse en la carrera que finalmente ha seleccionado, o frustrarse por lo inesperado. Como hemos observado en situaciones anteriores, estos factores no ayudarían en el progreso académico de los estudiantes que experimentan tales sensaciones.

➤ **Decepción:**

ESTUD.3: ...«Entrás con mucha ilusión y luego no es para nada [Pausa] Porque, primero: a nivel práctico sigue siendo muy teóricas, luego supongo que no toda la teoría está encaminada a tu profesión y más en esta carrera»... (024-024).

La decepción causada por motivos de esta índole parece producir en el estudiante acciones que podrían terminar en distintos efectos no favorables en la experiencia académica universitaria.

➤ **Inseguridad:**

ESTUD.1: ... «De momento lo llevo mucho más mejor, todo. Espero que en cada examen se note. Si no, ¿Ya no sé qué hacer?»(026-026).

ESTUD.3: ... «¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso? Sí, ¡ojala! Pienso que sí, y lo sigo pensando. ¡Eso espero! ». (074-075).

Con la inseguridad en estos estudiantes, la vulnerabilidad podría causar distintos contratiempos en el compromiso con la institución y sus metas establecidas.

➤ **Prevención:**

ESTUD.2: ...«Ya yo sabía de otros compañeros de años anteriores que era una de las asignaturas fuertes en cuanto a la carrera y unas asignaturas más. Entonces ya venía prevenido, de que no sería fácil aprobar esta asignatura»... (024-024).

En el capítulo 3 de Indicadores de fracaso académico, los expertos hablan sobre esta sub-categoría y señalan que la información preventiva puede contribuir en el éxito del rendimiento académico en un individuo que inicia una carrera, en este particular, una asignatura.

B. Relación

Con la exploración de esta categoría, logramos observar en los entrevistados que existen expresiones sobre las relaciones sociales en el ámbito educativo. Como en otras categorías, se emplearon varias sub-categorías: *Relación /compañero*, *Relación /profesor* y *Relación /institución*.

1. Relación/compañero

Apoyo en los compañeros de clase: los amigos y/o compañeros de clase como agente motivador en una carrera profesional.

ESTUD.3: ...«Porque el compañerismo afecta muchísimo tu rendimiento. Yo ¡Vamos! Yo siempre me apoyo en mis compañeras y ellas en mí, para todo. El trabajo influye mucho en el rendimiento; que tengas a alguien muy optimista; alguien que tengas ahí muy trabajador; que te esté comparando y midiéndote constantemente»... (047-047).

ESTUD.1: ...«que nos preguntamos muchas veces entre nosotros y eso. Mientras que hay otras asignaturas que nos preguntamos, pero no mucho. Y en esta es que nos preguntamos ¿Y este problema cómo va?, ¿Por dónde va? y ¿este problema? ¿Qué sé yo? (076-076).

ESTUD.2: ...«Hay otros factores que para mí son mucho más importantes ¿Cómo cuáles? A ver, [Pausa] Pues, el profesor, los compañeros, asignaturas»... (045-048).

...«En ésta es que nos preguntamos ¿y tú cómo has hecho esto? A ver ¿cómo?, ¿Y este problema? [Pausa], yo es que no me aclaraba, es una clase que preguntando te puede ayudar mucho». (094-094).

- **Grupos pares:** grupo de estudiantes que trabajan de forma conjunta en una situación estructurada para el servicio de tutorías y ayuda a un individuo.

ESTUD.1: ...«Porque, aparte voy al repaso en esta asignatura ¿sabes? Y aparte de ir al repaso, me lo explican todo otra vez. Para ayudar a esta asignatura y sacarla adelante». (064-064).

ESTUD.2: ...«Cuando he estudiado he ido a repaso porque he necesitado más ayuda»... (105-105).

2. Relación/profesor

- **Tutorías:** proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes.

ESTUD.1: ...«y siempre voy preguntando a mis compañeras por donde van y tal, y si tengo alguna duda pues, ya voy al profesor»... (023-023).

ESTUD.2: ...«Sí, pero como ha dicho mi compañera creo que debería hacer más énfasis en la solución de problemas. Que no nos diga que las tutorías están abiertas para que vayamos con problemas»... (109-109).

Explorando esta sub-categoría en los sujetos entrevistados, sólo hacen mención en relación a las tutorías que el profesor provee.

Hubiera sido interesante profundizar más en esta sub-categoría. Pues está visto que el profesor desempeña un papel importante en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también en la vida estudiantil de estos sujetos.

3. Relación /institución

- **La influencia de la socialización universitaria:** estar en Babia distraídos con los amigos.

ESTUD.1: ...«y la gente que te encuentras por la Universidad ¡ay, vente a merendar! Porque también yo soy un poco ¡influenciable! (se sonríe ante la expresión), pero, ¿Sabes qué quiero decir?, y no voy a clase»... (055-055).

En esta subcategoría se observó que la socialización en el ámbito universitario particularmente en este caso, se refiere a la mala influencia que ejercen ciertos tipos de presión social para malograr y/o intervenir en los procesos de la enseñanza.

- **Mínima importancia:** poco interés por la interacción en la institución universitaria.

ESTUD.2: ...«Yo creo que lo puse en un término intermedio. Sí que lo veo importante, pero no determinante. Hay otros factores que para mí son mucho más importantes ¿Como cuáles? A ver, [Pausa] Pues, el profesor, los compañeros, asignaturas; todo eso es para mí más importante que la institución»... «No el hecho venir a la Universidad me hace estudiar más».(045-049).

ESTUD.3: ...«¡Hombre! es muy importante el ambiente. Pero más el de la clase. Le pondría un (3). No le veo tan importante por defecto»... (043-043).
...«Pienso que influye menos el ambiente en la Universidad que mi forma de estudiar»... (079-079).

En la observación de estas reflexiones sobre la institución universitaria, parece no haber tanta identificación de estos estudiantes con la universidad. No le ven tanta importancia al ambiente en la universidad como otros.

C. Conciencia académica

1. Plan de estudio: coordinación, organización y distribución de la programación en las distintas asignaturas.

a) Ambiente en la institución universitaria:

- **Disponibilidad de recursos en la universidad:** uso de las facilidades en la biblioteca.

ESTUD.1: ...«Yo voy todas las tardes a la Biblioteca, y me lo preparo yo por mi cuenta, ¿Sabes?»... (024-024).

...«Yo creo que es muy importante. Para mí. Porque en la universidad de Teruel, por ejemplo, no hay este ambiente universitario. En la biblioteca, por ejemplo, es [Breve pausa] hay como 10 mesas ¿Sabes? Y eso no te ayuda a estudiar, ¿Sabes? no te motiva, no [Pausa] ¿Yo qué sé? Aquí sí que ves que la gente viene a estudiar, aquí la biblioteca es muy grande y que te ayudan mucho a buscar información, tiene un montón de recursos, y eso te motiva a seguir, ¿Sabes?»... (041-041).

...«Que también es importante lo que dice el compañero, que tus compañeros y eso... ¡Umm! pero, ¡bueno!, pero sí que ayuda que haya ambiente universitario, eso ayuda, ¡Eso sí!». (042-042).

ESTUD.2: ...«No el hecho venir a la Universidad me hace estudiar más. A ver, por eso digo, si que a veces, [Breve pausa] ¡sí que te ayuda!, de hecho he venido aquí cuando en casa no he podido estar bien para estudiar y sí que te ayuda, pero no es algo determinante». (049-049).

ESTUD.3: ... «¡Hombre! es muy importante el ambiente. Pero más el de la clase. Le pondría un (3). No le veo tan importante por defecto». (043-043).

...«Sí, me voy a la Biblioteca a mirarme algo, pero no es lo mismo estar en tu casa que estar aquí. Además el ambiente esta muy cargado, no ventilan bien las clases, que si el ruido; no es lo mismo que en tu casa. Entonces sí que el horario influye, pero no tanto como lo demás». (059-059).

Al observar estas opiniones, podemos decir que el uso de las infraestructuras de la institución universitaria como son las facilidades de la biblioteca parece ser muy acertado para estos sujetos a la hora de reforzar su aprendizaje académico.

b) Ambiente en el aula de clase:

- **Masificación:** la masificación de estudiantes en el aula de clase degrada la enseñanza y el aprendizaje.

ESTUD.1: ...«y también creo que las clases son demasiadas grandes con demasiado alumnos»... (042-042).

ESTUD.3: ...«Es muy importante 5. Porque [Pausa] hay dos grupos en matemáticas, el A y el B. El A que es el mío, esta más lleno que el B. Una vez me fui al B y al, a ver menos gente, se iba

más rápido, se acaba antes, se pueden preguntar dudas y en generar tiene la sensación de que cunde más, lo cual es más positivo. En el A jeh! va muy paso a paso. Porque la gente, pues interviene más aunque no expongas directamente tu pregunta el profesor ya lo ve y entonces va parando en la clase, repite conceptos, y a lo mejor yo no necesito que me repitan tanto esos conceptos, prefiero al final hacer mis dudas. Entonces el ambiente de la otra clase, pienso que era más óptimo para tener esa asignatura. ¡Influye muchísimo!». (083-084).

- **Ambiente en el aula de clase:** la influencia del clima en el aula de clase influye en el resultado del rendimiento académico.

ESTUD.2: ... «En esta clase sí que influye bastante porque tienes que estar bien atento y el clima de la clase sí que influye a ello muchas veces. Aquí creo que puse un 3 ó 4 que es más o menos»... (077-077).

... «Entonces es de mucha tensión y a veces produce ese silencio que se hace sentir ¡Incomodo! Aquí tienes que esforzarte al máximo en la clase»... (093-093).

ESTUD.3: ... «¡Hombre! es muy importante el ambiente. Pero más el de la clase». (043-043).

... «Es muy importante en la clase. Yo le pondría un 5. Porque el compañerismo afecta muchísimo tu rendimiento... El trabajo influye mucho en el rendimiento; que tengas a alguien muy optimista; alguien que tengas ahí muy trabajador; que te esté comparando y midiéndote constantemente. Y si hay gente pasota, lo normal es que tú también lo seas. O sea, si hay un ambiente competitivo también influye. Porque, bueno, no es sano, pero también tienes mejor nota (...), yo creo que sí. Lo más que influye es el ambiente en la clase». (047-047).

- **Competitividad en el aula de clase:** se entiende la competitividad como influencia en el rendimiento académico.

ESTUD.3: ... «influye mucho en el rendimiento; que tengas a alguien muy optimista; alguien que tengas ahí muy trabajador; que te esté comparando y midiéndote constantemente... O sea, si hay un ambiente competitivo también influye»... (047-047).

Al explorar estas sub-categorías, observamos que estos sujetos se encuentran en continua expectación, el estar bien atentos en ciertas asignaturas, en especial esta asignatura; el buscar apoyo en los demás compañeros, el considerar que el ambiente de la clase influye mucho en el rendimiento académico, nos revelan nuevamente elementos que como bien se ha dicho anteriormente, las asignaturas de bajo rendimiento se perciben como más necesitadas de esfuerzo.

c) Los contenidos de las asignaturas impartidas:

➤ **Enseñanza versus realidad:** la enseñanza universitaria

acorde con las exigencias y demandas del mundo laboral.

ESTUD.1: ...«Y tú, por ejemplo, necesitas tiempo para poner en práctica y en realidad no tienes tanto tiempo para aplicar algo, poner muchas cosas plásticas y para que los niños practicasen y en realidad no tienes tanto tiempo como para dedicarle a eso»... (092-092).

...«También lo que me motiva mucho es saber que lo que estoy aprendiendo aquí en la universidad, lo pueda poner en práctica... O sea, saber que yo lo pueda aplicar. Pero a mí que me den una asignatura, de saber, ¿Yo qué sé? de algo, que sé que yo lo valoraría y que sé que se puede aplicar, ¡Y eso! Me motiva mucho. ¡Mucho! Ver lo práctico ¡uy! esto sí que me va a servir un montón, que no es decir ¡uy! ya lo sé, cultura general ¡lo mismo me da!». (050-050).

ESTUD.2: ...«Bien sea por falta de material, pues en un libro es muy idealista, se cuenta con todo el material del mundo y la realidad en la escuela no es esa. Entonces que sí, que hay muchas cosas que las hace así. Pero a la hora de la verdad (hace silencio) y te la apañas como pueda». (117-117).

ESTUD.3: ...«a nivel práctico siguen siendo muy teóricas, luego supongo que no toda la teoría está encaminada a tu profesión y más en esta carrera. ...Y ésta que se supone que en lo particular (breve pausa) te siguen hablando tan vagamente. No te hablan de lo que hay que hacer en el día de mañana». (024-024).

...«porque es un profesor que ha enseñado a profesores que ya están ejerciendo»... «Y luego de lo que han aprendido no le sirve para nada. ¡Aquí no lo puedo hacer!»... (093-094).

Al conocer estas expresiones por los protagonistas, («**en un libro es muy idealista, se cuenta con todo el material del mundo y la realidad en la escuela no es ésta**»; «**supongo que no toda la teoría está encaminada a tu profesión**», etc.) podemos identificar las inquietudes que tienen estos sujetos sobre lo aprendido en clase y lo que se va a aplicar en el mundo laboral, es decir lo práctico de la enseñanza en el aula de clases y la realidad con el área de trabajo.

➤ **Utilidad de los contenidos:** dinamismo en la aplicación

de los contenidos en el proceso de la enseñanza.

ESTUD.1: ... «Pero para una asignatura creo que es más importante lo que está pasando ahora que todo esto de principio de las leyes y todo eso. Porque a mí ¡A la verdad! Es que ya ni me acuerdo. ¿Sabes? Es algo que está en cambio. Y no le veo mucha utilidad». (080-080).

ESTUD.2: ...«En cambio si la temática te gusta, te parece interesante en toda la clase. Estás pendiente y a la hora de estudiar te facilita mucho que sea una temática atractiva y la forma de presentación es muy importante. (...) ¡Ver lo práctico!». (057-057).

...«A ver, en la parte burocrática que tenía en la asignatura de leyes, a la verdad yo no le veo mucha ¡Utilidad! (pausa)... Entonces yo en una clase de Didáctica de las Matemáticas, como de cualquier didáctica, estudiar una ley, no lo veo útil. Porque es una de las cosas que esta en continuo cambio. Y entonces que a mí me empiecen a decir contenidos ¿Yo qué sé? y ¿No sé qué más?, pues digo, ¡vale! Entonces cuando comienzo con las oposiciones seguramente surge otra ley. Y si no, a cabo de poco, otra. No le veo una estabilidad. Yo no le veo utilidad. Está bien que te expliquen un poco cómo están estructuras las leyes y todo eso, pero más como cultura general»... (98-99).

...«Por eso no lo veo como un contenido para transmitir en una clase de Didáctica»... (100-100).

Ante estas afirmaciones, observamos que el contenido presentado en las asignaturas a la hora de transmitir tales conocimientos les son poco útiles para sus prioridades profesionales. Por otro lado, si la asignatura presenta un tema de interés, estos se muestran más recíprocos al aprendizaje.

➤ **Contenidos afines con los intereses del estudiante.** Ver

lo práctico de la aplicación de los contenidos en la vida real.

ESTUD.1: ...«Pero para una asignatura creo que es más importante lo que esta pasando ahora que todo esto de principio de las leyes y todo eso»... (080-080).

ESTUD.2: ...«si la temática te gusta, te parece interesante en toda la clase. Estás pendiente y a la hora de estudiar te facilita mucho que sea una temática atractiva»... «¡Ver lo práctico!». (057-057.)

ESTUD.3: ...«Yo es que ya vengo de otra, que es más general. Y esta que se supone que en lo particular [Breve pausa] te siguen hablando tan vagamente. No te hablan de lo que hay que hacer en el día de mañana»... (024-024).

Con la opinión de estos entrevistados se destaca que el material de contenido curricular ofrecido por el programa académico, al que pertenecen, no está acorde con los intereses de estos estudiantes.

d) El horario:

- **Horario:** organización de la programación de las asignaturas, franja de tiempo adecuada y/o agrupación de clases más compacta como influyente en el rendimiento.

ESTUD.3: ...«Al horario, pondría un 4. *¿Por qué? Pues, por no poner un 5... Yo pienso que la gente que viene de mañana tiene, tiene el horario más compacto, para empezar. Nosotros los que venimos de tarde, tenemos muchos laboratorios y optativas por la mañana y eso hace que estemos aquí todo el día, lo cual influye en el cansancio».* (057-059).

ESTUD.1: ...«Yo creo que también es mejor venir de mañana»...
...«También no hay muchas carreras que se dan por la tardes... Es diferente. Ahora tengo clase y me voy a clase. Es diferente que en la tarde y ahora que hace calorcito, pues no te apetece tanto. Yo si viniera por la mañana, ¡Sí que aprovecharía más el día!»... (054-055).

...«Bien. Además hay dos grupos. Pues que puedes elegir si te va bien en una hora, tú al principio te unes a un grupo o a otro ya te puedes escoger tu propio horario».(088-088).

ESTUD.2: ...«A ver, yo creo que ahí yo puse bastante importante»... «Entonces para mí, las tardes son más largas, porque puede coger parte de la noche. En cambio las mañanas, ¡son muy cortas!»... «Yo prefiero el horario de mañana»... (061-061).

...«En esta asignatura hemos tenido la suerte y que no tengo ninguna que termine a las 10 de la noche y creo que ni a las 9 (PM). Entonces a las 8 (PM) es un horario que no es después de comer que se hace pesado. Entonce esta es una franja horaria adecuada en cuanto a eso». (113-113).

Ante la observación de esta particular sub-categoría, parece ser que las asignaturas impartidas por la programación de horas, no están coordinadas y pensadas a la necesidad del *cliente-estudiante*.

Éstos señalan lo importante de la programación de horas en su plan de estudio como influyentes en el rendimiento académico.

e) La metodología utilizada por el profesorado:

- **Emisor versus receptor:** dinámica entre el profesor y estudiante en el aula de clase.

ESTUD.1: ...«Si porque hay profesores y profesoras. Hay profesores que te lo explican, te ponen muchos ejemplos y te ayudan a comprenderlo»... ...«Pero si hay profesores que me van a leer

el Power Point y luego lo dejan en el "reprografía", pues para eso me lo leo yo y si tengo alguna duda (...). Y si el va a leer el Power Point para eso me lo leo yo y no pierdo una hora de 9 a 10 de la noche, por ejemplo, que podría estar en casa cenando, ¿Sabes?» (029-029).

ESTUD.2: ...«*Aunque también es verdad que una clase en donde todo el mundo está en silencio absoluto y el profesor es el único que habla durante toda la hora, se hace ¡Asfixiante!, ¡Agobiante!*». (053-053).

ESTUD.1: ...«*Yo pienso igual que el compañero. Tiene que haber participación de ambas partes sino ¿cómo se puede diferenciar distintos tonos de voz?»... (046-046).*

ESTUD.3: ...«*En la metodología también es muy importante, en cualquier caso pondría un 5. Me parece de lo más importante. ¿Por qué esa metodología en el profesorado? Porque un método participativo en el que se tiene en cuenta en parte el alumno y a dónde hay que llegar».*(063-063).

ESTUD.3: ...«*Esa metodología y su sistema de evaluación influye (Pausa) muchísimo en nuestro rendimiento. Y aun así, es bajo, porque es muy exigente, es muy detallista. Pero me parece un buen sistema de este hombre. No puedo decir lo mismo de los demás, ¡Eh! ¡Es de los pocos!*». (103-103).

Las verbalizaciones expuestas a través de estos discursos colocan al profesor como responsable de transmitir adecuadamente dichos conocimientos profesionales teniendo en cuenta en parte: al estudiante, los intereses de éstos, la dinámica que surge entre emisor y receptor, lo atractiva de la metodología (uso de las técnicas didácticas) que pueda ser a la hora de la enseñanza, etc., influyen en el rendimiento académico de estos estudiantes.

➤ **Manipulación de los métodos didácticos en la asignatura:** recursos de técnicas didácticas en la metodología de enseñanza.

ESTUD.3: ...«*Pero además es que este hombre lo hace muy bien. Porque él está explicando una cosa y la vez, él está utilizando varias cosas: manipulativas, verbal, representativa y abstracta... Básicamente es como explicárselo a los niños y utiliza ese mismo método para nosotros y ha logrado que manipulando esas cosas aprendas mejor. Entonces luego en el examen nos evalúa con ese mismo procedimiento»... (102-102).*

ESTUD.2: ...«*En cambio también puede ser una clase magistral, pero que si el profesor pone ejemplo; que te lo explica de una forma que si no lo entiendes o te ve con cara de otras circunstancias, lo explica de otra forma para que puedas aprender, es decir, no estoy negando las clases magistrales, sino la forma de la clase y la dinámica del profesor»... (065-065).*

ESTUD.2: ...«*Posiblemente puse el 5. Como había dicho anteriormente, la metodología que aplica el profesor para mí, es muy importante a la hora de aprender, más en Matemáticas que es una asignatura que siempre me ha costado»... (104-104).*

ESTUD.2: ...«porque un profesor explique bien la clase y que ponga muchos ejemplos y después el refuerzo que tenemos en el libro que lo ha hecho el profesor junto con otros compañeros y lo que se dice en clase, eso muchas veces te ayuda ¿Sabes? Si algo no pillas, o sea no entiendes, sabes que en el libro lo tienes»... (105-105).

Al explorar estos argumentos sobre esta subcategoría, observamos lo importante que son para estos sujetos las técnicas de enseñanza que se puedan dar en una asignatura (***la metodología que aplica el profesor para mí, es muy importante a la hora de aprender***). Se puede decir que un profesor que manipule varias técnicas de enseñanza en la asignatura influye mucho en el alto rendimiento académico de estos estudiantes.

- **Concienciación del profesorado:** conocer al estudiantado a la hora de la enseñanza y el aprendizaje.

ESTUD.3: ...«ellos prometen en la teoría de que tiene que tener el conocimiento previo del alumno, pero en realidad, ellos no lo tienen en cuenta. Pocos profesores saben en dónde estás y dónde hay que llegar. Hay profesores que si lo hacen, te motivan más»... (063-063).

En este sujeto entrevistado observamos que el profesor juega un papel importante en la vida del estudiante. El profesor con empatía y tacto, que conozca bien a sus estudiantes en este proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo motiva, sino que también, ayuda a lograr mayor rendimiento académico.

f) El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología:

- **Métodos didácticos versus evaluación:** el procedimiento dinámico que surge en la ejecución metodológica en una asignatura y la aplicación en la evaluación.

ESTUD.1: ...«yo creo que debería ir repitiendo durante la clase para saber que es muy importante. Porque eso lo dio al principio del curso. Yo le hice fotocopia y ya está. Yo creo que se deben hacer muchos ejemplos con eso, porque a la hora de la verdad en el examen le da mucha importancia. Le debería dar también importancia en la clase, de marcar mucho y dar muchos ejemplos y aclarar». (084-084).

ESTUD.2: ...«Sí, pero como ha dicho mi compañera creo que debería hacer más énfasis en la solución de problemas. Que no nos diga que las tutorías están abiertas para que vayamos con problemas, pero sí, yo creo que en las clases debería tratar un poco más»... (109-109).

ESTUD.3: ...«Porque hay profesores que utilizan una metodología muy vanguardista, muy trabajo tutorizado, trabajo... (Pausa). La evaluación influye en la motivación. En el sentido de que si te sacas una buena nota en ese sector, por ejemplo, yo saqué una buena nota en psicología, cosa que no me esperaba. Eso influye que en este año de cara a otra asignatura de psicología, pues la enfoca de otra manera. Más positiva, más pues, si he sido capaz. ¡Pues ahora mejor!». (064-064)

En esta sub-categoría presentamos otros discursos que representan la importancia de los conocimientos previos que se adquieren a través de la metodología cara a la evaluación.

➤ **Metodología vanguardista versus tradicional:**

coordinación en la aplicación de los métodos modernos y clásicos al momento de la evaluación.

ESTUD.3: ...«¡Hombre pues sí que es importante! Porque hay profesores que utilizan una metodología muy vanguardista, muy trabajo autorizado»... (064-064).

...«Entonces luego, respecto al ajuste es muy importante, porque si el profesor es muy vanguardista que utiliza métodos cooperativos y luego te evalúa con el examen típico de siempre. O sea, cógete todo el texto de teoría y empóllatelo como siempre. ¿De qué sirve?! Yo creo que si fuera más coordinado en ese sentido, tendríamos más rendimiento»...«Porque somos conscientes de que en un método lo trabajemos muy bien, pero nos siguen evaluando de la misma forma que antes»... (065-066).

...«Bueno, todo esto es para decir: que sí, que a mí me perjudican más los métodos vanguardistas y de evaluación clásica, que para mí es más ventajoso el método cooperativo porque ya sé cómo prepararme». (067-067).

En los datos obtenidos para esta subcategoría logramos identificar varias técnicas metodológicas que al no aplicarlas adecuadamente trae como consecuencia, *mala inversión de tiempo en trabajo de estudio, confusión en el estudiante, desaliento por esta mal coordinación, etc.* Con lo cual no se favorece el rendimiento académico.

D. Percepción del sujeto sobre la propia asignatura encuestada

1. Propuestas de cambio

a) Propuesta de cambio en relación al profesorado:

- **Los métodos didácticos v/s la evaluación:** el material estudiado en el aula de clase se vea reflejada en la evaluación.

ESTUD.1: ...«Yo creo que debería ir repitiendo durante la clase para saber que es muy importante. Porque eso lo dio al principio del curso. Yo le hice fotocopia y ya está. Yo creo que se deben hacer muchos ejemplos con eso, porque a la hora de la verdad en el examen le da mucha importancia. Le debería darle también importancia en la clase, de marcar mucho y darle muchos ejemplos y aclarar»... (084-084).

- **Coordinación de evaluación en las asignaturas:** uso excesivo de exámenes al final del curso académico.

ESTUD.2: ...«me tengo que plantear que tengo ¡Tres exámenes!, porque ¡A ver!, por ejemplo, son días de exámenes que hay que estudiar ahora y claro te reparte 10 exámenes y a veces te ¡pilla el toro! y ahí tienes bastante. Hay una cantidad grande a la hora de examinar. Aunque no sea exámenes muy grandes. (...)». (123-123).

- **Utilidad de los contenidos versus dinámica de la asignatura:** dinamismo que surge en la utilidad de los contenidos entre el profesor y el estudiante en el proceso de enseñanza.

ESTUD.2: ...«también es verdad que una clase donde todo el mundo está en silencio absoluto y el profesor es el único que habla... Es una cosa más bien ¡intermedia! Tiene que haber una participación de ambas partes. Porque si no, ni un polo ni el otro para mí, son buenos».(053-053)

Con estas reflexiones, observamos los patrones que hacen referencia los estudiantes dirigidos hacia los profesores. El dinamismo en el procedimiento de la ejecución metodológica, el material de enseñanza presentado en clase se aplique igual en la evaluación, la coordinación entre los

exámenes finales, etc., son algunos de los argumentos demandantes que dirigen sus discursos a concebir propuestas al mejoramiento de la calidad de enseñanza en la universidad.

b) Propuesta de cambio en relación a la organización académica:

- **Coordinación de las distintas asignaturas:** distribución adecuada de la programación de estudio como importante a la hora de un buen rendimiento académico.

ESTUD.2: ...«En esta asignatura hemos tenido la suerte y que no tengo ninguna que termine a las 10 de la noche y creo que ni a las 9 PM. Entonces a las 8 PM es un horario que no es después de comer que se hace pesado. Entonces esta es una franja horaria adecuada en cuanto a eso». (113-113).

ESTUD.3: ... “Nosotros los que venimos de tarde, tenemos muchos laboratorios y optativas por la mañana y eso hace que estemos aquí todo el día, lo cual influye en el cansancio. Y ahora por ejemplo: hoy acabo a las 10 PM y llevo aquí desde las 11 AM. Llego a mi casa a las 11:30 PM. ¡Sí que influye!»... (059-059).

...«Pues mira, damos una hora en tres días a la semana. (...). Que para mí yo prefería darlo todo más seguidito y en cada clase un concepto distinto es decir, para que esté compartimentado que no tenga interferencias, yo lo preferiría de un tirón»... (098-098).

- **Material de contenido adecuado a la temática de la asignatura:** la aplicación del material de los contenidos que guarde relación con la temática de la asignatura.

ESTUD.2: ...«Yo no le veo utilidad. Está bien que te expliquen un poco como están estructuras las leyes y todo eso, pero más como cultura general, pero no. ¡Como está en continuo cambio! Es una cosa que te aprendes y esto es así y luego ya no es así». (098-099).

...«Sería mejor saber dónde buscar, saber dónde buscar todo este tipo de información y ahí sí que le veo más utilidad. Pero que lo haga en una asignatura una vez y que te sirva para todas. Por eso no lo veo como un contenido para impartir en una clase de didáctica de (pausa), sino en organización escolar, didáctica en general o en asignaturas de ese tipo de áreas. Que es más como funciona un colegio como puede la administración allí y todo esto, sólo con verlo ahí ¡sí que serviría!». (100-100).

- **Otros recursos para aprobar las asignaturas:** convocatorias y/o recuperaciones de exámenes como alternativas para aprobar.

ESTUD.1: ...«Por ejemplo, lo que estaría bien, en algunas universidades tienen una tercera convocatoria. En febrero tenía una convocatoria y si la suspendía, la tenía en abril y si no en septiembre (...) o recuperaciones o algo así. Eso creo que es una alternativa para aprobar»... (098-098).

Al analizar estas premisas señaladas, nos hacen saber la necesidad de proveer una mejor distribución de la programación y contenidos de las asignaturas, proveer otros recursos para aprobar las asignaturas como ventaja a su rendimiento académico.

Finalmente, con las opiniones reflejadas en estos discursos, observamos los patrones que hacen referencia los estudiantes dirigidos hacia aquellos factores predictores del fracaso académico.

En otras palabras, estos factores predictores que presentan los entrevistados con sus opiniones y vivencias en su desarrollo académico, traen consigo consecuencias más bien perturbadoras cara a sus intereses y necesidades, que en el beneficio para continuar los estudios en la universidad.

7.4.2 Síntesis sobre los resultados de la Recogida de Datos

El reto de una institución universitaria, y de un excelente docente de enseñanza está muy presente cuando se refiere al rendimiento académico de estos sujetos.

En la siguiente tabla se ilustra cada uno de estos factores predictores que hemos mencionado a lo largo de la investigación, y apoyándonos en el objetivo de *descubrir las posibles razones de falta de rendimiento académico en el estudiante universitario*, aportamos unos fragmentos expuestos por los entrevistados como posibles razones.

Factores que favorecen el rendimiento académico	Factores que <u>no</u> favorecen el rendimiento académico
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aptitudes académicas para la asignatura ➤ Dedicación y esfuerzo personal para alcanzar unos objetivos ➤ Entusiasmo por lograr una meta a corto plazo ➤ Lograr acertar en la selección de la titulación ➤ Motivaciones por la inquietud vocacional ➤ Disposición de los recursos al alcance del estudiante ➤ Los contenidos de la asignatura afines con los intereses del estudiante ➤ Dinámica en la participación en clase ➤ Flexibilidad de horario ➤ Expectativas cumplidas ➤ Satisfacción por la elección de la carrera ➤ Prevención ante la asignación matriculada ➤ Los compañeros como agentes de motivación ➤ Tutorías ➤ Uso de las facilidades en la biblioteca ➤ Competitividad en el aula de clase ➤ Horario (franja horaria adecuada) ➤ La dinámica entre el profesor y el estudiante en el aula de clase ➤ Dominio adecuado de los métodos y recursos didácticos en la asignatura ➤ Conocer al estudiante en el proceso de enseñanza ➤ Manipulación de los métodos y recursos como factor motivador en la asignatura ➤ Emisor versus receptor 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Absentismo parcial ➤ Dejadedez en el curso académico ➤ No aprobar todas las asignatura del año en curso ➤ No conectar en una clase ➤ Ausentarse por falta de motivación ➤ Los contenidos no afines con los intereses del estudiante ➤ Pierde motivación por el horario ➤ Contenidos que no motivan al estudiante ➤ Ambientación no adecuada para estudiar ➤ Preferencia por estudiar la materia en casa antes que en la universidad ➤ Expectativas no cumplidas ➤ Frustración por lo inesperado en la universidad ➤ Decepción ➤ Las malas influencias en la universidad ➤ Inseguridad ➤ Uso excesivo de exámenes al final de curso ➤ Mala coordinación de la programación de estudio ➤ Los intereses del estudiante no acordes con la realidad de los contenidos impartidos (teoría vs. realidad) ➤ Horario menos compactados ➤ Concienciación del profesor ➤ Ausencia de técnicas metodológicas en el aula de clase ➤ Poca interacción con la institución universitaria ➤ Método tradicional ➤ Método didácticos versus evaluación ➤ Falta de coordinación entre métodos vanguardistas y evaluación clásica

Tabla 7.4.2.1: Síntesis de lo factores inherentes del FAU encontrados en la Recogida de Datos

Es curioso observar la confluencia entre un argumento positivo y uno negativo para señalar la explicación de un factor preeditor del bajo rendimiento académico en estas asignaturas. Ejemplo: La motivación como indicador de fracaso académico en la universidad.

ESTUD.2: ...«Cuando es una clase magistral, pero de estas de que muchas veces hay partes que no te enteras, pues digo yo, hay momentos en que no conecto. Cuando no me estoy enterando mejor me quedo tranquilamente en casa. ¡No me sirve! En cambio también puede ser una clase magistral, pero que si el profesor pone ejemplo; que te lo explica de una forma que si no lo entiendes o te ve con cara de otras circunstancias, lo explica de otra forma para que puedas aprender, es decir, no estoy negando las clases magistrales, sino la forma de la clase y la dinámica del profesor». (065-065).

La metodología que utiliza el profesor en el aula de clase puede generar en el estudiante motivación, lo que favorece un elevado rendimiento o perder motivación por la misma, (Ferrández, 2006; Martínez *et al.*, 2008).

Tinto, (1987) señala que la comprensión que cada individuo tiene de su situación académica representa una interpretación de los acontecimientos derivada de su interacción social con otras personas y con el contexto más amplio del que forma parte.

El mismo autor asegura que las experiencias en la institución universitaria sirven para reforzar o debilitar el compromiso así como para aumentar o disminuir la calidad de los esfuerzos que los estudiantes están dispuestos a hacer respecto de su propia educación, (Capítulo 1, Enfoques teóricos).

CUARTA PARTE

Conclusiones

CAPÍTULO 8

Conclusiones de la investigación

- 8.1. Introducción.**
- 8.2. Síntesis sobre la conclusión de los resultados del Objetivo 1.1**
- 8.3. Síntesis sobre la conclusión de los resultados del Objetivo 1.2**
- 8.4. Síntesis al Objetivo 2 sobre la conclusión de los resultados a través de la complementación entre los resultados de datos estadísticos y datos de la entrevista**
 - 8.4.1. Una aproximación a la complementación metodológica**
 - 8.4.2. Conclusiones sobre la construcción de la identidad universitaria**
 - 8.4.3. Conclusiones sobre los Indicadores de Fracaso Académico en la Universidad**
 - 8.4.4. Conclusiones sobre las necesidades de los estudiantes en la Universidad**
- 8.5. Prospectiva de la Investigación**

Conclusiones de la investigación

8.1. Introducción

Pretendiendo concluir el fracaso académico en la universidad, son muchas las circunstancias específicas que en estos momentos están convergiendo hacia la espera de nuevas propuestas de estrategias para lograr una mejora de calidad de la enseñanza y en la que ésta pueda producir mayor resultado de retención estudiantil.

A medida que la universidad abre sus puertas cada vez más a la diversidad de estudiantes, ha de ofrecer los procedimientos y recursos necesarios para que todos consigan las mismas finalidades.

En este proceso de estudio ante las experiencias de estos estudiantes universitarios, y visto desde las percepciones de sus vivencias, se logró caracterizar algunos indicadores de fracaso académico (Apartado 8.5.3) que están repercutiendo en el proceso del aprendizaje de estos estudiantes. Además, los hallazgos de la investigación nos aproximaron a descubrir aquellas necesidades expresadas por los estudiantes, lo que afecta igual a la calidad de enseñanza en la educación superior. Decía Rodríguez, (2004): *Que no sólo el estudiante se ve afectado en el proceso del aprendizaje por este fenómeno académico, sino también el profesor y la organización académica universitaria en su conjunto.*

Desde este proceso, hemos analizado los relatos contextualizados desde los diversos puntos de vista, referidos a la falta de motivación del rendimiento académico en la universidad, lo que nos permitió explorar los

argumentos reflejados en los cuestionarios y discursos, así como en las prácticas que se desarrollan en el contexto universitario.

En definitiva, la exploración sobre aquellos datos de mayor relevancia que se reflejan en los argumentos sobre el proceso académico en la universidad, tiene una gran importancia para la educación dado que influye en la concepción de la propia identidad del estudiante.

En base a los resultados obtenidos, son muchas las circunstancias que aluden al tema del fracaso académico en la universidad y que al investigarlas con sujetos de la Diplomatura de Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I., afirmamos en la investigación aquellos aspectos que intervienen entre el estudiante y los procesos académicos universitarios. Véase Cuadro 4.3.1.1, en el capítulo 4.

Las conclusiones alcanzadas en la investigación parten de los resultados expuestos en los capítulos anteriores y de los objetivos establecidos para la investigación.

Esta conclusión la hemos estructurado en varios apartados y en forma de síntesis de los resultados siguiendo el orden descrito en los capítulos 5, 6 y 7.

Por un lado, concluimos acerca de los resultados planteados en el capítulo 5 (Objetivo 1.1 en cuanto a auscultar diferentes percepciones en función de dichas variables analizadas); en el capítulo 6 (Objetivo 1.2, que trataba de comparar aquellos comportamientos sobre el tema considerado para establecer las diferencias cuando estos estudiantes se enfrentan a la asignatura de bajo rendimiento, y en el capítulo 7 (Objetivo 2, en profundizar en la perspectiva del propio estudiante universitario.

En segundo lugar, concluimos sobre algunas aproximaciones encontradas entre los resultados estadísticos y resultados de la entrevista que nos llevan a triangular empíricamente dicha información. En tercer lugar, presentamos el Objetivo 3, (presentar unas implicaciones educativas como son las perspectivas de la investigación y líneas a seguir).

A medida que avancemos en estos apartados de conclusiones, detallaremos estos resultados de manera que ayuden a describir cada una de las respuestas adquiridas bajo esta investigación.

8.2. Síntesis sobre la conclusión de los resultados del Objetivo 1.1 (Analizar la existencia de diferencias entre esas perspectivas atendiendo a diferentes variables moduladoras: titulación, opción de la carrera, nota de acceso, trabajo, sexo y matrícula).

Cuando analizamos las variables moduladoras en las expectativas que estos sujetos pudieran tener al entrar a la universidad, logramos identificar algunas variables que poseen, en un **contexto general**, una importancia a la hora de establecer un buen rendimiento académico. Por ejemplo: aquella variable moduladora (Sexo) con diferencias significativas. Sorprendentemente, los hombres le dan mayor importancia al *cumplimiento de las expectativas* en la carrera frente a las mujeres, también los hombres opinan que *participar en la clase* es de beneficio a la hora de mantener un buen rendimiento académico. Otros estudios deberían analizar el por qué del interés en los hombres sobre esta particular evidencia más que en las mujeres.

Continuando con estas conclusiones, logramos identificar otra variable como la de *estabilidad profesional*, dicho de otro modo, “funcionariado” como motivación para hacer la carrera de magisterio. Esto se elevó a una media alta (99%) tanto en las titulaciones como los que entraron con nota de Notable o más y de Aptos, con lo cual, se aprecia que los estudiantes de estas diplomaturas buscan, en realidad, una estabilidad para su incorporación en el mundo del trabajo y seguridad económica en el momento de titularse en la universidad. Como mencionamos en capítulos anteriores con la teoría del capital humano (Schultz y Becker, 1961), una de las expectativas del estudiante es la inversión que éste pueda conseguir con la preparación de una carrera.

Otra de las variables identificadas con diferencias significativas, en las motivaciones para realizar una carrera de magisterio es *la vocación*, en concreto, los estudiantes de Primaria la valoraron con un (95%). Parece que estos estudiantes tienen especial inclinación a dedicarse a esta carrera profesional. Con lo cual, están especialmente más motivados para el desempeño de la enseñanza que los estudiantes de la carrera de Infantil.

Comparando estas diferencias significativas con las variables moduladoras y *la importancia para el rendimiento académico en general*, identificamos: 1) *Sexo*, las mujeres valoran el ambiente en la institución universitaria como uno de los factores que influyen en el rendimiento académico, es decir, las mujeres necesitan identificarse con la institución a la que pertenecen como una de las motivaciones para el buen rendimiento; 2) *Trabajo*, en cuanto a los estudiantes que trabajan, le dan más importancia a la metodología impartida por el profesorado que aquellos que no trabajan, y 3).

Horario, la programaciones del horario en el plan de estudios, lo consideran como un factor importante cara al rendimiento académico.

Otra de las diferencias analizadas en este apartado es la de las variables relacionadas con los estudiantes de *opción de la carrera*, en concreto, los de 1ª opción. Estos estudiantes la dan una mayor importancia al ambiente en el aula de clase a la hora de establecer un buen rendimiento.

Estas variables moduladoras, al analizarlas, se presentan como factores potentes a la hora de facilitar un buen rendimiento académico al estudiante.

Cuando comparamos las variables moduladoras en **la asignatura de bajo rendimiento**, se diferencian algunas como: 1). *Sexo*, logramos identificar otros elementos que afectan de manera importante en estas asignaturas de bajo rendimiento. La mujeres nuevamente señalan como de gran importancia e influyente el ambiente en el aula de clase, además del ya mencionado, ambiente en la institución universitaria a la hora de lograr un buen rendimiento académico; las mujeres también opinan con mayor valoración que la metodología utilizada por el profesor en esta asignatura de bajo rendimiento es de gran importancia para lograr un buen rendimiento académico.

Al analizar la variable *participación en clase* con esta variable moduladora (*Sexo*), se registró una diferencia significativa a favor de los hombres, opinan igual que en el contexto general. En la asignatura de bajo rendimiento, se observó que también los hombres opinan que participar en la clase beneficia a la hora de aprobar dicha asignatura.

Otra de las variables moduladoras en esta muestra de importancia en la valoración, ha sido 2). *Trabajo*, los estudiantes que trabajan demostraron una mayor importancia a la hora de valorar los elementos como *son los contenidos*

de la *asignatura* impartida como influyentes en el rendimiento académico. También se logra identificar el resultado una mayor valoración en el proceso del *ajuste de la evaluación y la metodología* utilizada en la asignatura de bajo rendimiento con estos estudiantes que trabajan.

Es decir, los estudiantes que trabajan tienden a ser más exigentes con los contenidos impartidos y la evaluación versus la metodología impartida en estas asignaturas de bajo rendimiento.

Cuando analizamos el *esfuerzo que estos estudiantes hacen para aprobar las asignaturas*, observamos que los estudiantes de estas diplomaturas, se esfuerzan más a nivel personal para aprobar dicha asignatura. Aunque en el análisis, se registra que los estudiantes de Primaria se muestran más interesados en el esfuerzo por aprobar las asignaturas, particularmente las asignaturas de bajo rendimiento.

Siguiendo con la variable *cómo planifican las horas de estudio*, encontramos que en la variable moduladora Matrícula registró que los estudiantes repetidores (2ª matrícula o más), le dan mayor importancia al *estudio diario* para aprobar una asignatura, es decir, estos estudiantes que repiten asignaturas son más conscientes del factor de fracaso que otros estudiantes.

Con la variable *cómo influye la importancia de estos elementos para aprobar la asignatura*, la variable moduladora titulación, aunque a nivel general no se presentan diferencias, en la asignatura de bajo rendimiento aparecen diferencias en *los contenidos de la asignatura*, en concreto con los estudiantes de Primaria, éstos se identifican más con este elemento y le dan mucha importancia a la hora de obtener resultados en la asignatura que los demás

estudiantes. También se observó que la forma de estudiar juega un papel muy influyente en el rendimiento de estos estudiantes. Particularmente, los estudiantes de Primaria valoran más este factor que los de Infantil.

Por último, en la participación en clase de estos estudiantes en la asignatura de bajo rendimiento, se observó que los estudiantes que trabajan opinan que la participación en clase influye de manera importante para aprobar dicha asignatura. También se registra que los estudiantes con nota de Notable o más prefieren participar más en esta asignatura de bajo rendimiento.

**8.3. Síntesis sobre la conclusión de los resultados del Objetivo 1.2:
(Describir y analizar las diferencias entre el comportamiento general y el comportamiento en la asignatura de bajo rendimiento a partir del análisis de las respuestas adquiridas)**

Con este objetivo logramos describir aquellas diferencias existentes entre las variables analizadas en el capítulo 6 que señalan indicadores importantes en el comportamiento general y la asignatura de bajo rendimiento académico.

De acuerdo con estos aspectos logramos describir que la comparación de las variables en relación a los ítems AA6 y EA11 (el esfuerzo personal para aprobar una asignatura), se presentan con una diferencia de hasta un 99% de diferencias significativas. Los estudiantes que participaron en la valoración de la asignatura de bajo rendimiento reconocen tener que hacer un mayor esfuerzo en estas asignaturas de bajo rendimiento que en las demás

asignaturas en general. En particular, los estudiantes de Primaria presentan este hecho como uno de lo más importantes cara al rendimiento académico.

Otro de los contrastes en estas variables analizadas, lo identificamos con la relación de los ítems AA4 y EA9 (cómo valoran la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar el rendimiento académico y cómo esta importancia influye en el resultado en la asignatura de bajo rendimiento).

En términos generales, las variables registradas con mayor importancia la representan con **el ambiente en la institución universitaria (AA4a), el ambiente en el aula de clase (AA4b), el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en las asignaturas (AA4f), y como final, el horario (AA4e)**. Sin embargo, cuando nos dirigimos a las variables más valoradas en la asignatura de bajo rendimiento, aunque en la media se mantienen en una valoración alta, lo cierto es que en las asignaturas de bajo rendimiento no mantienen estas variables como las más importantes.

En estos contrastes podemos decir, que las variables que se presentan como de más específicos encontradas en las variables de *la asignatura de bajo rendimiento* han sido, a) **el esfuerzo personal para aprobar la asignatura (EA11)**, «es decir, surge la preocupación y dedicación por aprobar la asignatura de bajo rendimiento más que las otras asignaturas»; b) **la poca importancia en el ambiente de la institución universitaria (EA9a)**, «la consideran importante, pero no relevante»; c) **el ambiente en el aula de clase (EA9b)**, «exigen lo que implica el material de enseñanza-aprendizaje impartido en el mismo»; d) **el horario (EA9e)**, «señalan una franja horaria adecuada de estudio»; y finalmente, e) **el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura (EA9f)**, «opinan que la aplicación de

la metodología y una evaluación adecuada en estas asignaturas de bajo rendimiento académico motiva el buen rendimiento».

Quiere decirse en este sentido, que las asignaturas de bajo rendimiento parecen desligarse del valor similar a los aspectos generales encontrados teniendo sus propias variables influyentes para el rendimiento académico.

Buscando los elementos que resultan claves en los resultados desde el punto de vista del estudiante sobre la importancia para el rendimiento académico, logramos concluir en dos puntos importantes influyentes en estos sujetos sobre determinados factores 1) Docente y 2) No docentes para aprobar una asignatura.

Para ello hemos identificado tres tipos de niveles, que describimos en el capítulo 6, apartado 6.1 y que mencionaremos al efecto de este apartado de síntesis, el nivel 2 (aquellos que muestran diferencias en alguno de las variables analizadas, lo que indica que esa variable es influyente).

En comparación con lo descrito en los contextos generales, se confirma nuevamente que el ambiente en la institución universitaria (AA4a/EA9a), el ambiente en el aula de clase (4AAb/EA9b), el horario (AA4e/EA9e) y el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizados en la asignatura (AA4f/EA9f) son valoradas como de mayor importancia frente a la asignatura de bajo rendimiento.

Esto explica que los estudiantes dentro del contexto general dirigen más sus inquietudes a estos factores influyentes del rendimiento que cuando se refieren a una asignatura de bajo rendimiento. Véase la tabla 6.1.1 del capítulo 6.

Otro aspecto que podemos mencionar en este apartado son las variables moduladoras y su implicación como clave en los resultados del nivel 2 que mencionamos anteriormente.

- **Titulación**, en esta variable se indica nuevamente la aparición del contexto general como de mayor importancia en ambas titulaciones, el ambiente en el aula de clase (AA4b/EA9b), los contenidos de la asignatura (AA4c/EA9c) y metodología utilizada por el profesorado (AA4d/EA9d).
- **Opción de la carrera**, en esta variable sigue marcando la diferencia en el contexto general con el horario (AAe/EA9e), el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura (AA4f/EA9f) con excepción del tiempo de dedicación al estudio valorado con mayor importancia por la asignatura de bajo rendimiento (AA4gEA9g).
- **Nota de acceso**, en esta variable sigue el patrón de la importancia en los contextos generales más que de la asignatura de bajo rendimiento con el ambiente en la institución universitaria (AA4a/EA9a) y el horario (AA4eEA9/e).
- **Trabajo**, con esta variable se sigue el patrón en la importancia en el contexto general más que en la asignatura de bajo rendimiento, el ambiente en el aula de clase (AA4b/EA9b) y el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura (AA4f/EA9f).
- **Sexo**, también en esta variable se observa el nivel alto de importancia por el contexto general frente a la asignatura de bajo rendimiento. En esta variable moduladora vuelve a registrarse el ambiente en la institución universitaria (AA4a/EA9a), el horario (AA4e/EA9e) y el ajuste

entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura (AA4f/EA9f) con mayor valoración de importancia frente a la asignatura de bajo rendimiento.

- **Matrícula**, en esta variable sólo se registra la metodología utilizada por el profesorado (AA4d/EA9d), también con una mayor valoración por los estudiantes repetidores registrada en el contexto general, siempre frente a la asignatura de bajo rendimiento.

Como describimos en el capítulo 6, estos factores se valoran más dentro del contexto general como importantes en las titulaciones, pero no en las asignaturas de bajo rendimiento. Lo que requiere seguir estudiando este fenómeno, pero desde la perspectiva de estas asignaturas con menor rendimiento académico.

8.4. Síntesis del Objetivo 2 sobre la conclusión de los resultados de la aproximación entre los resultados de datos estadísticos y datos de la entrevista en relación a los aspectos docentes y no docentes del fracaso académico

Buscando una aproximación a estos resultados y sintetizando los datos que arrojan las encuestas y las entrevistas que hemos presentado en los apartados anteriores, podemos afirmar que, en mayor o menor medida, y dependiendo de cada variable analizada, surgen distintos factores que consideramos características de indicadores del FAU relativos a la percepción del estudiante como son: 1) Esfuerzo personal para aprobar la asignatura, «en especial la asignatura de bajo rendimiento»; 2) El ambiente universitario,

«como la organización académica»; 3) El recurso principal y ambiente en el aula de clase, «como el Profesorado y su entorno»; 4) El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología impartida en la asignatura, «como es la coordinación adecuada del proceso de enseñanza»; 5) El tiempo de dedicación al estudio, «como la disposición para aprobar las asignaturas del curso»; 6) La metodología utilizada por el profesorado, «como la planificación dinámica y didáctica empleada en la materia»; 7) El horario, «como factor motivador en el rendimiento», y como final, 8) Los contenidos en la asignatura, «» Estos factores influyen poderosamente en el rendimiento académico del estudiante universitario.

Más concretamente, podemos resumir estos aspectos obtenidos de ambos resultados en la siguiente figura:

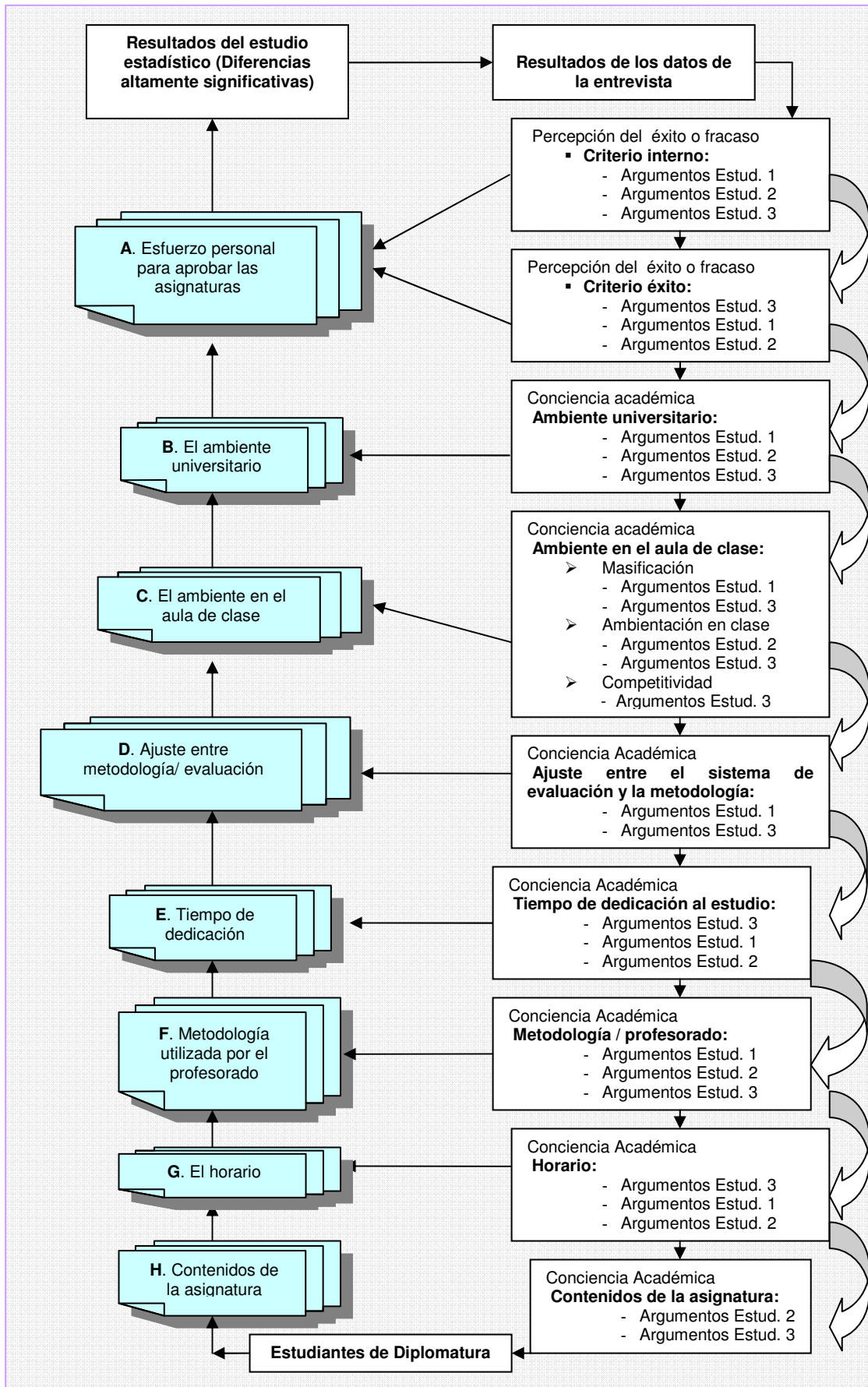


Figura 8.5.1: Comparación de los resultados en la investigación

8.4.1. Una aproximación a la complementación metodológica

Ya presentamos en capítulos anteriores estos resultados entre la encuesta y la entrevista, ahora bien, si comparamos ambos resultados podemos aún más profundizar en estos resultados que hemos explorado a través de las vivencias del estudiante en la institución universitaria.

A continuación presentamos en bloque estas comparaciones de los resultados obtenidos permitiendo así el conexo entre las respuestas adquiridas del cuestionario, y las opiniones expuestas en la entrevista en profundidad sobre las posibles razones de falta de rendimiento académico.

Las respuestas relacionadas con el papel que los estudiantes atribuyen al *esfuerzo personal para aprobar las asignaturas* ocupan un lugar destacado tanto en el análisis estadístico como en el análisis de las entrevistas en profundidad.

En general, el estudiante señala esta variable como muy importante e influyente para el rendimiento académico.

A. Esfuerzo personal para aprobar las asignaturas

El análisis de la comparación de estas dos partes (AA6/EA11), se logró obtener datos relevantes entre las valoraciones globales obtenidas con una diferencia significativa.

Los estudiantes son más consientes del esfuerzo en las asignaturas de bajo rendimiento, en especial los estudiantes de Primaria. Véase tabla 6.2 y 6.4.

Opinión del estudiante sobre esta variable

ESTD.2: “¿Cuál es tu grado de esfuerzo para aprobar las asignaturas?... “¡Bastante alta! Porque a mí el retener la información me cuesta mucho”...

... ya he tomado el primer parcial y me lo he tomado muy personal, trato de sacar un (10), ya no me sirve un (5). Intentar el máximo”.

ESTD.2:... “Para esta clase en particular, subrayo los contenidos, los retraigo, intento hacer bastantes problemas, sobre todo a partir del examen. Que ví, que me fue mal.

ESTD.1:... “Yo es que tengo que intentar en junio sí o sí. Las cosas que te cuestan hay que cogerlas cuanto antes y ya está”.

ESTD.1:... “yo voy todas las tardes a la biblioteca, y me lo preparo por mi cuenta, ¿Sabes? Y siempre voy preguntando a mis compañeras por donde van y tal. Y si tengo alguna duda, pues ya voy al profesor”...

ESTD.1:... “Yo, por ejemplo, hago muchos ejercicios y explicándomelos y ahora a parte de subrayar el libro y hacerme esos esquemas...para coger un hábito”...

... “Yo le puse alto, pues, por ejemplo, esta es la asignatura que

más tiempo le dedico”. ...para ayudar a esta asignatura y sacarla adelante. Igual en otra asignatura pasan dos semanas y no me lo miro y en esta sí que las voy llevando más”.

ESTUD.3: ... “Le doy un (3). Porque no me esfuerzo al máximo... No lo hago (Pausa) por otras prioridades...”

Con respecto al *ambiente en la institución universitaria*, es importante señalar que dado el contraste de estas variables como de importancia en el rendimiento académico, pone de manifiesto la necesidad que la universidad asuma un papel proactivo en el proceso de la integración estudiantil universitaria. La afinidad con la institución actúa directamente sobre el rendimiento académico e intelectual, el apoyo de pares y la integración social.

La satisfacción del estudiante en su relación con el ambiente universitario contribuye a reafirmar su compromiso con la carrera escogida, y asimismo, el compromiso con la institución académica. De no ser así, se deriva en un rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración lo que llevaría a desistir o cambiar su estatus académico. Himmel, (2002); Rodríguez *et al.*, (2004), entre otros expertos, hablan sobre este hecho.

B. El ambiente universitario

Con el análisis de estos ítems (AA4a/EA9a), se puede decir que los estudiantes de ambos grupos (Infantil y Primaria) señalan con una valoración de diferencias significativas el ambiente en la institución universitaria.

Lo consideran un factor determinante a la hora de facilitar un buen rendimiento académico, tanto para la carrera en general como para la carrera en asignatura con menor rendimiento académico. Véase tabla 6:15.

Opinión del estudiante sobre esta variable

ESTUD.1: ... «Yo voy todas las tardes a la biblioteca, y me lo preparo yo por mi cuenta, ¿Sabes?»...

...«Yo creo que es muy importante. Para mí. Porque en la universidad de Teruel, por ejemplo, no hay este ambiente universitario. En la biblioteca, por ejemplo, es (breve pausa) hay como (10) mesas ¿Sabes? Y eso no te ayuda a estudiar, ¿Sabes? no te motiva, no (pausa) ¿Yo qué sé? Aquí sí que ves que la gente viene a estudiar, aquí la biblioteca es muy grande y que te ayudan mucho a buscar información, tiene un montón de recursos, y eso te motiva a seguir, ¿Sabes?»...

...«Que también es importante lo que dice el compañero, que tus compañeros y eso... ¡Um! pero, ¡Bueno!, pero sí que ayuda que haya ambiente universitario, eso ayuda, ¡Eso sí!».

ESTUD.1: ... «y la gente que te encuentras por la universidad ¡ay, vente a merendar! Porque también yo soy un poco ¡influenciable! (se sonríe ante la expresión), pero, ¿Sabes qué quiero decir?, y no voy a clase»...

ESTUD.2: ... «No de hecho venir a la universidad me hace estudiar más. A ver, por eso digo, si que a veces, (pausa) ¡Sí que te

ayuda!, de hecho he venido aquí cuando en casa no he podido estar bien para estudiar y sí que te ayuda, pero no es algo determinante».

ESTUD.3: ...«¡Hombre! es muy importante el ambiente. Pero más el de la clase. Le pondría un (3). No le veo tan importante por defecto».

Por lo que respecta al bloque de preguntas relacionadas con *el ambiente en el aula*, cabe señalar que los estudiantes consideran que un buen ambiente de clase en el que haya interacción entre profesor y estudiante contribuye decisivamente a que el estudiante se interese por la asignatura consiguiendo así que favorezca el alto nivel de rendimiento.

Tinto, (1997) señala que de darse el proceso de integración social del estudiante, éste se producirá en la clase. También Tinto, Goodsell y Russo, (1993 *Op. cit* Gutiérrez, 2004) indican que la clase es una puerta de entrada para la participación del estudiante en la comunidad académica, es decir, la actividad que éstos puedan tener en el aula de clase refuerza el aprendizaje colaborativo entre compañeros, entre otras actividades, disminuye la probabilidad de que el estudiante deje la universidad.

Hay que hacer notar que además de estas altas diferencias significativas registradas en los resultados, no debemos ignorar que en este ambiente de clase, existen otros datos que arrojan, en estos resultados, variables que influyen en el rendimiento académico del estudiante. Nos referimos a *los contenidos de la asignatura y con estos la utilidad y afinidad con los intereses del estudiante, la teoría impartida en clase versus la realidad en el mundo laboral, las relaciones interpersonales tanto en el aula como en la institución universitaria; las motivaciones; entre otras.* (Ferrández, 2006; Cabrera *el at.*,

2006a entre otros), Podemos afirmar que, en mayor o menor medida, son indicadores predictivos del bajo rendimiento académico en la universidad.

C. El ambiente en el aula de clase

Al observar los Ítems (AA4b/EA9b), se puede decir que los estudiantes presentan en la variable relativa al ambiente en el aula de clase una diferencia significativa al (99%) y de Infantil lo presentan al (95%) de importancia.

Esto demuestra claramente una alta demanda por parte de los estudiantes en que el ambiente que surja en el aula de clase dependerá en gran parte el buen rendimiento académico no sólo en las asignaturas de bajo rendimiento, sino también, en los aspectos académicos en general.

Opinión del estudiante sobre esta variable

ESTUD.1: ...«y también creo que las clases son demasiadas grandes con demasiados alumnos»...

ESTUD.1: «Por que ir a clase que me dan (pausa y aclaración), que aunque puedo ir a clase en vez de la biblioteca. Pero que hay muchas horas que pienso igual adelanto más pasándomelas a limpio y preparándomelo yo para cara al examen, que yendo a clase»...

...«Yo pienso igual que el compañero. Tiene que haber participación de ambas partes, sino, ¿Cómo se puede diferenciar distintos tonos de voz? Por que si no es que al final no te motiva».

ESTUD.3: ...«Es muy importante 5. Porque (Pausa) hay dos grupos en matemáticas, el A y el B. El A que es el mío, esta más lleno que el B. Una vez me fui al B y al a ver menos gente, se iba más rápido, se acaba antes, se pueden preguntar dudas y en general tiene la sensación de que cunde más, lo cual es más positivo. En el A ¡Eh! va muy paso a paso. Porque la gente, pues interviene más aunque no expongas directamente tu pregunta el profesor ya lo ve y entonces va parando en la clase, repite conceptos, y a lo mejor yo no necesito que me repitan tanto esos conceptos, prefiero al final hacer mis dudas. Entonces el ambiente de la otra clase, pienso que era más óptimo para tener esa asignatura. ¡Influye muchísimo!».

ESTUD.3: ...«Nosotros los que venimos de tarde, tenemos mucho laboratorio y optativas por la mañana y eso hace que estemos aquí todo el día, lo cual influye en el cansancio».

ESTUD.3: ... «¡Hombre! es muy importante el ambiente. Pero más el de la clase».

...«Es muy importante en la clase. Yo le pondría un 5. Porque el compañerismo afecta muchísimo tu rendimiento... El trabajo influye mucho en el rendimiento; que tengas a alguien muy optimista; alguien que tengas ahí muy trabajador; que te esté comparando y midiéndote constantemente. Y si hay gente pasota, lo normal es que tú también lo seas. O sea si hay un ambiente competitivo también influye. Porque, bueno, no es sano, pero también tienes mejor nota (...), yo creo que sí. Lo más que influye es el ambiente en la clase».

ESTUD.2: ...«En esta clase sí que influye bastante porque tienes que estar bien atento y el clima de la clase sí que influye a ello muchas veces. Aquí creo que puse un 3 ó 4 que es más o menos»...

...«Entonces es de mucha tensión y a veces produce ese silencio que se hace sentir ¡Incomodo! Aquí tienes que esforzarse el máximo en la clase»...

ESTD.2: ...«Cuando es una clase magistral, pero de esas de que muchas veces hay partes que no te enteras, pues digo yo, hay momentos en que no conecto. Cuando no me estoy enterando mejor me quedo tranquilamente en casa. ¡No me sirve!»....

ESTD.2: ...«Depende de la temática de cada asignatura, la coges con más gana o con menos. Si es un tostón de asignatura, yo particularmente, por ejemplo, desconecto de la clase».

Con respecto al ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura, se crean varias investigaciones dedicadas a este factor de bajo rendimiento académico en la universidad; por ejemplo, Ruiz y Oliveros, (2006); Sáez, (2000), entre otros. Por lo tanto, este elemento pone de manifiesto la importancia de esta variable a considerar como uno de los factores inherentes (González, 1986, 1989, 2000), no sólo para el contexto general de las asignaturas, sino también, para aquellos estudiantes que se encuentran en la asignatura de bajo rendimiento.

Además, esta variable va acompañada de otros factores que hemos observado en estos sujetos opinando sobre esta particular variable como: *la metodología vanguardista versus tradicional utilizada por el docente; los métodos didácticos versus la evaluación, concienciación del profesorado ante la diversificación de aprendizaje del estudiante de hoy día.*

Este sistema entre la evaluación y la metodología utilizada en la asignatura actúa sobre el rendimiento del estudiante. A medida que transcurre este ajuste en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante podría descarrilar las metas establecidas, tanto en su aspecto personal y profesional como de la institución universitaria.

D. El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura.

Al observar los Ítems (AA4f/EA9f), se puede decir que los estudiantes presentan en la variable relativa a la evaluación y metodología utilizada en la asignatura una diferencia al (95%), en concreto estudiantes de 1ª opción, los que no trabajan y mujeres.

Esto demuestra claramente la

Opinión del estudiante sobre esta variable

ESTUD.1: ...«yo creo que debería ir repitiendo durante la clase para saber que es muy importante. Porque eso lo dio al principio del curso. Yo le hice fotocopia y ya está. Yo creo que se debe hacer muchos ejemplos con eso, porque a la hora de la verdad en el examen le da mucha importancia. Le debería darle también importancia en la clase, de marcar mucho y darle muchos ejemplos y aclarar».

ESTUD.3: ...«¡Hombre pues sí que es importante! Porque hay profesores que utilizan una metodología muy vanguardista, muy trabajo autorizado»...

...«Entonces luego, respecto al ajuste es muy importante, porque si el profesor es muy vanguardista que utilizan métodos cooperativos y luego te evalúan con el examen típico de siempre. O sea, cógete todo el texto de teoría y empóllatelo como

importancia que tiene este factor entre el sistema de evaluación y la metodología en el proceso de enseñanza, tanto en una asignatura particular, como en la asignatura de bajo rendimiento.

siempre. *¿De qué sirve? Yo creo que si fuera más coordinado en ese sentido, tendríamos más rendimiento»...*

...«Porque somos consciente de que en un método lo trabajemos muy bien, pero nos siguen evaluando de la misma forma que antes»...

...«Bueno, todo esto es para decir: que sí, que a mí me perjudican más los métodos vanguardistas y de evaluación clásica, que para mí es más ventajoso el método cooperativo porque ya sé cómo prepararme».

Cuando nos referimos a los elementos que marcan esta variable, *el tiempo que el estudiante dedica al estudio de la materia* (AA4g/EA9g), cabe señalar que los estudiantes en un contexto general consideran el dedicar tiempo a los estudios en cualquiera de las asignaturas. También es importante mencionar que en las opiniones versadas por los sujetos de 1ª opción, presentan un esfuerzo mayor por la dedicación en el estudio de la materia refiriéndose a la asignatura de bajo rendimiento.

E. El tiempo que el participante dedica al estudio de la materia.

Observando los ítems (AA4g/EA9g), se puede decir que los estudiantes presentan en la variable relativa al tiempo que dedica al estudio un (95%) de diferencias tanto en los aspectos generales como al la asignatura de bajo rendimiento, en concreto, estudiantes de 1ª opción de la elección de la carrera.

Esto demuestra claramente la importancia que tiene este factor en los estudiantes a la hora de aprobar una asignatura, tanto en los aspectos generales como en la asignatura de bajo rendimiento.

Opinión del estudiante sobre esta variable

ESTUD.1: *...«Y tengo que tenerlo muy esquematizado en la cabeza, de decir, es esto. Y muchas veces cuando es una pregunta de desarrollo me la estudio por puntos y para el examen me lo escribo por punto porque sino es que me hago un»...*

...«Yo por ejemplo, hago muchos ejercicios y explicándomelos y ahora a parte de subrayar el libro y hacerme esos esquemas (...), para hacerme los ejercicios como los he hecho, para coger un hábito y para lograr entenderlo y en el examen hacerlo más rápido porque tampoco es que tengamos mucho tiempo».

ESTUD.2: *...«Para esta clase en particular, subrayo los contenidos, los retraigo, intento hacer bastantes problemas, sobre todo a partir del examen. Que vi., que me fue mal. Y para el siguiente examen me vaya mejor esa parte».*

ESTUD.3: *...«Porque al fin hay muchas formas de estudiar, pero al fin y acabo (pausa). Métodos hay muchos para estudiar. Pero si tú al estudiar ya tiene claro los conceptos; que tú tengas métodos y eso, (pausa). Yo soy de las que vengo a clase y tengo la tarea bien asimilada y si el profesor me las da "mascaditas" todo es más fácil.*

Al observar la *variable moduladora Matrícula* con los ítems AA4d y EA9d (Metodología utilizada por el profesorado), este factor se valora como

importante dentro del contexto general como de la asignatura de bajo rendimiento, en especial, estudiantes repetidores (2ª matrícula o más).

Es evidente que estos estudiantes repetidores consideran de mayor importancia la metodología utilizada por el profesor a la hora de facilitar un buen rendimiento académico. Es decir, en la que le puedan proporcionar una educación completa a través de metodologías didácticas innovadoras, transmitiendo contenidos conceptuales, etc. a escala profesional como personal, (González, 2003).

F. Metodología impartida por el profesorado

Al observar los ítems (AA4d/EA9d, la metodología utilizada por el profesorado) bajo la variable moduladora Matrícula, se puede decir que los estudiantes presentan diferencias significativas con un (95%) en los aspectos académicos en general como en la asignatura de bajo rendimiento.

Aunque mantienen un nivel alto en la media de esta variable, en concreto, los estudiantes que repiten la asignatura le dan más importancia a la metodología impartida por el profesorado.

Opinión del estudiante sobre esta variable

ESTUD.1: ...«*Sí porque hay profesores y profesores. Hay profesores que te lo explican, te ponen muchos ejemplos y te ayudan a comprenderlo*»...

...«*Pero si hay profesores que me van a leer el Power Point y luego lo dejan en reprografía, pues para eso me lo leo yo y si tengo alguna duda (...). Y si el va a leer el Power Point para eso me lo leo yo y no pierdo una hora de 9 a 10 de la noche, por ejemplo, que podría estar en casa cenando, ¿Sabes?*»

ESTUD.2: ...«*Aunque también es verdad que una clase en donde todo el mundo esta en silencio absoluto y el profesor es el único que habla durante toda la hora, se hace ¡asfixiante!, ¡agobiante!*»

ESTUD.1: ...«*Yo pienso igual que el compañero. Tiene que haber participación de ambas partes sino ¿cómo se pueden diferenciar distintos tonos de voz?*»...

ESTUD.3: ...«*En la metodología también es muy importante, en cualquier caso pondría un 5. Me parece de lo más importante. ¿Por qué esa metodología en el profesorado? Porque un método participativo en el que se tiene en cuenta en parte el alumno y a donde hay que llegar*».

ESTUD.3: ...«*Esa metodología y su sistema de evaluación influye (pauza) muchísimo en nuestro rendimiento. Y aun así, es bajo, porque es muy exigente, es muy detallista. Pero me parece un buen sistema de este hombre. No puedo decir lo mismo de los demás, ¡Eh! ¡Es de los pocos!*».

En definitiva *el horario* es un elemento a considerar en el fracaso académico de los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de entenderse como un todo en el que los estudiantes, profesores e institución universitaria comparten la responsabilidad en este planteamiento pedagógico,

la motivación estimulada por el profesor en el estudiante resulta un elemento imprescindible para lograr los objetivos propuestos para el año en curso. Y la programación de horas que el departamento provea, es sin duda, un hecho que se viene tratando en investigaciones con el tema del FAU, (Tejedor, 2003 a) y viéndolo a través de la encuesta y los discursos expuestos por estos sujetos de estudio.

G. El horario

En la variable relativa al horario (AA4e/EA9e), los estudiantes valoran el horario con un valor de diferencias significativas entre otras variables.

Se puede decir, que los estudiantes opinan que el horario de clase es importante e influyente a la hora de facilitar un buen rendimiento académico y que no sólo influye en la asignatura encuestada (asignatura de bajo rendimiento), sino que se extiende a otros aspectos académicos en la carrera. Véase tabla 6:1.

Opinión del estudiante sobre esta variable

ESTUD.3: ...«El horario, pondría un 4. ¿Por qué? Pues, por no poner un 5... Yo pienso que la gente que viene de mañana tiene, tiene el horario más compacto, para empezar. Nosotros los que venimos de tarde, tenemos muchos laboratorios y optativas por la mañana y eso hace que estemos aquí todo el día, lo cual influye en el cansancio».

ESTUD.1: ...«Yo creo que también es mejor venir de mañana»...

...«También no hay muchas carreras que se dan por las tardes... Es diferente. Ahora tengo clase y me voy a clase. Es diferente que en la tarde y ahora que hace calorcito, pues no te apetece tanto. Yo si viniera por la mañana, ¡Sí que aprovecharía más el día!»...

... «Bien. Además hay dos grupos. Pues que te puedes elegir si te va bien en una hora, tu al principio te unes a un grupo o a otro ya te puedes escoger tu propio horario».

ESTUD.2: ...«A ver, yo creo que ahí yo puse bastante importante»...

...«Entonces para mí, las tardes son más largas, porque puede coger parte de la noche. En cambio las mañanas, ¡son muy cortas!... Yo prefiero el horario de mañana»...

...«En esta asignatura hemos tenido la suerte y que no tengo ninguna que termine a las diez de la noche y creo que ni a las 9PM. Entonces a las 8PM es un horario que no es después de comer que se hace pesado. Entonce esta es una franja horaria adecuada en cuanto a eso».

Referente a esta variable de el *Contenido impartido en la asignatura*, cabe mencionar que aunque se señala este indicador de manera general más que en la asignatura de bajo rendimiento, se entiende como uno de los factores importantes a la hora de establecer un buen rendimiento académico reflejado en estos estudiantes universitarios.

Los contenidos de la asignatura van muy directamente relacionados con la metodología impartida por el profesorado en dicha aula de clase. Los contenidos con demasiada teoría en la asignatura son una de las causas de abandono o desmotivación por parte del estudiante (Cabrera *et al.*, 2006b), por otro lado tenemos a Fernández *et al.*, (2007) que presenta el «Contenido» como uno de los componentes a estudiar en el proceso de satisfacción general con el profesor y con las condiciones en las que se imparten las clases. Teniendo así como resultado de satisfacción con la docencia, de éxito y de rendimiento.

H. El contenido impartido en la asignatura

Observando la comparación de los Ítems (AA4c/EA9c), se puede decir que los estudiantes de Infantil presentan en esta variable relativa a los contenidos impartidos en la asignatura una diferencia significativa al (95%).

Esto demuestra una alta demanda por parte de los estudiantes, en concreto los de Infantil, hacia los contenidos impartidos en dicha asignatura, es decir, los contenidos impartidos en las asignaturas influye a la hora de lograr un buen rendimiento académico. Por otra parte, queda demostrado también, que estos señalamientos se relacionan más con los aspectos académicos en general que con la asignatura de bajo rendimiento académico. Véase Tabla 6.16.

Opinión del estudiante sobre esta variable

ESTUD.2: ...«A ver, en la parte burocrática que tenía en la asignatura de leyes, a la verdad yo no le veo mucha utilidad, (Pausa). Porque hemos visto que unos cuantos años ha cambiado muchas veces. Entonces yo en una clase de Didáctica de las Matemáticas, como de cualquier didáctica, estudiar una ley, no lo veo útil. Porque es una de las cosas que esta en continuo cambio. Y entonces que a mi me empiecen a decir contenidos ¿Yo qué sé? y ¿No sé qué mas?, Pues digo, ¡Vale! Entonces cuándo comienzo con las oposiciones seguramente surge otra ley. Y si no, a cabo de poco, otra. No le veo una estabilidad. Yo no le veo utilidad».

...«Por eso no lo veo como un contenido para impartir en una clase de Didáctica de (Pausa), sino en organización escolar, didáctica en general o en asignaturas de ese tipo de áreas. Que es más cómo funciona un colegio cómo puede la administración allí y todo esto, sólo con verlo ahí ¡si que serviría!»...

ESTUD.3: ...«Los contenidos también son muy importantes. Yo le pondría un 5. ¿Por qué? Pues van a motivarte, más o menos, eso es lo que va a influenciar en el rendimiento, ¿No? Y te parece un contenido importante y cuanto más importante más útil. Yo creo que es más fácil de asimilar»...

Finalmente y a manera de inciso, si triangulamos algunos de estos datos provenientes de los distintos agentes (*estudiantes encuestados, expertos en este campo de investigación y estudiantes entrevistados*) con la máxima neutralidad, logramos obtener varios los argumentos coincidentes que pasamos a mencionar como:

Las posibles razones de la falta de rendimiento académico en el estudiante universitario desde la perspectiva del propio estudiante de las Diplomaturas de Maestro.

A juicio de todos y bajo el argumento de que las variables que identificamos como predictivas del FAU, es unánime la información contrastada. Veamos algunas reflexiones al respecto:

Estudiantes encuestados (Cuestionario)

Se confirma lo antes expuesto de forma global, y queda patente que la valoración que más diferencias significativas presenta son las variables relativas al *ambiente en la institución universitaria, el ambiente en el aula de clase, el esfuerzo por aprobar la asignatura, el horario, el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura, estudiantes repetidores de la asignatura de bajo rendimiento (2ª matrícula o más), y el tiempo de dedicación a la materia*. Éstas resaltan diferencias significativas del 95% y 99%.

Expertos en este campo de investigación (Enfoque educativo)

Uno de los acercamientos al estudio sobre los indicadores que afecta al estudiante en su proceso de aprendizaje académico, lo realizan Martínez y Crespo, (2008) de la Universidad de Alicante. Basados en la investigación, señalan que las variables incidentes *de la motivación* como es la metodología empleada, el papel del profesor y el clima de trabajo en el aula, influyen de

manera significativa cara al rendimiento académico de estos estudiantes.

(Véase figura 2.1, Capítulo 2).

Estudiantes entrevistados (Estudiante 2)

...«Depende de la temática de cada asignatura, la coges con más gana o con menos. Si es un tostón de asignatura, yo particularmente por ejemplo, desconecto de la clase. En cambio si la temática te gusta, te parece interesante en toda la clase. Estás pendiente y a la hora de estudiar te facilita mucho que sea una temática atractiva y la forma de presentación es muy importante. (...) ¡Ver lo práctico!»...

...«Yo lo veo bastante importante, creo que el 5 lo pondría yo. ¿Por qué? Porque la forma de dar clase el profesor es lo que más me facilita a la hora de aprender. Cuando es una clase magistral, pero de estas en las que muchas veces hay partes que no te enteras, pues digo yo, hay momentos en que no conecto. Cuando no me estoy enterando mejor me quedo tranquilamente en casa. ¡No me sirve! En cambio también puede ser una clase magistral, pero que si el profesor pone ejemplo; que te lo explica de una forma que si no lo entiendes o te ve con cara de otras circunstancias, lo explica de otra forma para que puedas aprender. Es decir, no estoy negando las clases magistrales, sino la forma de la clase y la dinámica del profesor».

En este sentido, la mayoría de los estudiantes, al ser preguntados por estas variables, se pronuncian de la siguiente manera:

Estudiante.3: ...«El método es muy importante, ¡Bueno! que hay unos métodos que funcionan más que otros. ¿El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología? ¡Hombre pues sí que es importante! Porque hay profesores que utilizan una metodología muy vanguardista, muy trabajo tutorizado, trabajo... (Pausa). La evaluación influye en la motivación. En el sentido de que si te sacas una buena nota en ese sector, por ejemplo, yo saqué una buena nota en psicología, cosa que no me esperaba. Eso influye que en este año de cara a otra asignatura de psicología, pues la enfoca de otra manera. Más positiva, más pues si he sido capaz, ¡pues ahora mejor!

Entonces, luego, respecto al ajuste es muy importante, porque si el profesor es muy vanguardista que utilizan métodos cooperativos y luego te evalúan con el examen típico de siempre. O sea, cógete todo el texto de teoría y empóllatelo como siempre. ¿De qué sirve? Yo creo que si fuera más coordinado en ese sentido, tendríamos más rendimiento».

8.4.2 Conclusiones sobre la construcción de la identidad universitaria

Se establece el contenido institucional relacionado con la identidad de los estudiantes de estas Diplomaturas de Maestro/a prestando atención especial en su percepción sobre el fracaso académico en la Universidad.

Los objetivos que nos planteábamos sobre lo que está repercutiendo en posibles fracasos académicos, respecto al estudiantado. En este sentido, el problema del fracaso académico hay que atenderlo, sobre todo, desde dentro de la institución.

En este aspecto, concluimos acerca de los indicadores que caracterizan esta falta de rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados que hemos mencionado anteriormente.

Presentamos también algunas necesidades de los estudiantes en la Universidad, esto nos permitió acercarnos a las diferentes formas de propuestas externalizadas hacia las necesidades académicas y profesionales en el funcionamiento interno de los contextos universitarios.

A partir de la aplicación del cuestionario y la entrevista, hemos logrado explorar desde las respuestas del estudiante, el contexto institucional, en este sentido, hemos explorado *la percepción del estudiante sobre la propia titulación, la motivación, las expectativas, sensaciones, la relación que surge en el ámbito universitario, y la conciencia académica.*

Después de realizar los análisis descriptivos pertinentes, podemos concluir que el estudiantado está conjuntamente de acuerdo con el hecho de que existen factores que intervienen entre el estudiante y los procesos académicos universitarios.

Al examinar los discursos de los entrevistados sobre esta situación, las razones en estos estudiantes revelan lo que en otros estudios y enfoques se

han presentado con hallazgos similares, Autores como: Fullana, (1996); Álvarez y Lázaro, (2002); Pozo, (2002); Cabrera, (2006); Ferrández *et al.*, (2007), Contreras *et al.*, (2008); Martínez y Crespo, (2008) entre otros, basados en enfoques teóricos e investigaciones que mencionamos en capítulos anteriores, investigan factores que intervienen en la propia conducta del estudiante derivando en decisiones desacertadas, como son el mantenerse más del tiempo estipulado en la carrera, falta de motivación para continuar en la carrera y/o asignatura, entre otros factores influyentes en el fracaso académico.

En cuanto a la identidad del estudiantado, de acuerdo a las *percepciones de éxito o fracaso académico* identificadas en la entrevista realizada, por un lado, los estudiantes se muestran sensibles ante las expectativas académicas-profesionales, como son: criterios de éxito, *las aptitudes para lograr desarrollar los conocimientos profesionales para tener éxito en la universidad y el haber acertado en la elección de la carrera, etc.* mientras que en los criterios de fracaso, *el tomarse los cursos relajadamente o ausentarse de forma parcial en las asignaturas*, son argumentos que representan en la vivencia de estos sujetos los indicadores de éxito o fracaso académico en la carrera profesional universitaria.

Por otro lado, los estudiantes en la encuesta le dan mayor importancia a los criterios internos como el esfuerzo personal para aprobar una asignatura siendo este un indicador de éxito académico, parecen considerar que el éxito está en superar con sus esfuerzos personales los objetivos planteados.

Respecto a la *motivación* con que se desenvuelven los entrevistados y/o encuestados, existe una fuerte vinculación entre las acciones intrínsecas y

extrínsecas, hecho que puede llevar al estudiante a tomar decisiones importantes para la carrera. Algunas declaraciones señalan que agentes del ámbito universitario influyen en las decisiones motivacionales de estos estudiantes.

De acuerdo con otras afirmaciones, algunos señalan que la pérdida de motivación se debe a la poca precisión entre el material teórico en el aula de clase y lo que se ha de aplicar en la vida real (el mundo laboral).

En cuanto a las *expectativas* de estos estudiantes varían de acuerdo a cada experiencia vivida, aunque no existen altas divergencias al señalar las expectativas no cumplidas. Desde una percepción planteada por los estudiantes entrevistados en profundidad, la ausencia de estas expectativas tiende a producir desajustes en su proceso académico. Esta tendencia parece evidenciar la deficiente estructura didáctica en la metodología de la enseñanza de estudio señalada por estos entrevistados. Sin embargo en la encuesta, las expectativas se señalan como una tendencia generalmente positiva.

Respecto a las *sensaciones*, la percepción acerca de los sentimientos que afloran en el transcurso de la carrera, éstas se manifiestan en distintas direcciones. Estas sensaciones vienen por las consecuencias de una decisión o un suceso inesperado a través de las dadas vivencias universitarias.

Las decisiones de estas consecuencias marcan las pautas y dirección del estudiante a cambiar de parecer al perder motivación por la misma, al decepcionarse por lo inesperado en la titulación, etc. Por otro lado, sensaciones que ayudan al éxito de la carrera como la satisfacción por la misma.

Finalizado este planteamiento, podemos afirmar que existe una representación comprometedoras de sensaciones como inseguridad, decepción frustración, disgusto, etc., más que de sensaciones de satisfacción o agrado que comprometen al estudiante a dudar sobre las metas establecidas.

Al analizar las *relaciones* (relación compañero/profesor/institución) que se dan en el ámbito universitario como influyentes en la finalidad e identidad con el contexto institucional, hallamos que el grupo de entrevistados, en su mayoría, no parece darle mucha importancia a las relaciones entre grupos sociales que se dan en el ámbito universitario. Aunque por otro lado, en adición al resto de los encuestados, declaran que es sumamente importante el ambiente universitario.

Las declaraciones en esta dimensión, nos dirigen a investigar lo importante de la relación del estudiante en el ámbito universitario. Parece evidenciar que tanto el profesorado, la institución universitaria y el estudiante como grupo receptor, envuelven un factor importante en los procesos de desarrollo y aprendizaje, lo que conlleva a proveer así, herramientas nuevas que luego puedan aplicar al mercado de trabajo.

En este sentido, tanto el grupo de compañeros en la universidad con que se desenvuelve el estudiante, los profesores como agentes integradores en las bases del conocimiento y de la integración institucional como identidad con la universidad, son partes importantes para el éxito de la carrera profesional.

Al analizar la *conciencia académica* que va dirigida al plan de estudio, nos encontramos con una serie de demandas y señalamientos hacia el programa académico. Los estudiantes se muestran más demandantes ante este hecho. Esto parece evidenciar las experiencias en otras titulaciones.

Ante estas demandas, estos sujetos se dispersan en cuanto a inquietudes y señalamientos sobre: la utilidad del contenido de las asignaturas no adecuada; la deficiencia de la formación práctica y la falta de ajuste a la necesidad profesional actual (teoría versus. realidad); las motivaciones intrínsecas como extrínsecas se trastocan en este proceso de aprendizaje; las expectativas no cumplidas en la carrera; la metodología utilizada por el profesorado; la falta de ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología; y finalmente, la mala coordinación de las distintas asignaturas en el plan de estudios, etcétera.

Por lo tanto, no resulta conveniente emitir un juicio respecto al mayor o menor grado de sensibilidad sobre esta particular situación entre el estudiante y la institución académica. En general, podemos decir, que la preocupación que tienen estos estudiantes sobre estos señalamientos en las destrezas del proceso de aprendizaje se debe a que el material del contenido curricular ofrecido por el programa académico, al cual pertenecen, no es acorde con los intereses del estudiantado. A esto se suma la enseñanza de la educación superior, no acorde con la realidad del mundo laboral que han mencionado anteriormente.

Por último, en la *percepción del estudiante sobre la propia asignatura de bajo rendimiento académico*, y su capacidad para recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de la institución, estos estudiantes presentan unas propuestas de cambio dirigidas al profesor y a la organización académica.

Para las propuestas hacia el profesor, extraíamos unos planteamientos que enmarcan al profesor desde al menos dos aspectos: 1) la inadecuación de los métodos utilizados por algunos docentes en los contenidos de las

asignaturas y 2) la incoherencia de la enseñanza frente a la aplicación del sistema de evaluación. Se observa en estos datos recogidos la importancia que juega el papel del profesor como emisor o facilitador en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con los argumentos dirigidos hacia la propuesta de cambio a la organización académica, éstas son otras de las demandas por los estudiantes. Nuevamente este hecho se debe a la experiencia con su desarrollo académico como se analizó en la categoría de Conciencia académica, (Capítulo 7). Para esta propuesta, se presentan desde al menos tres aspectos. 1) Coordinación de las distintas asignaturas, 2) Otros recursos como oportunidad para aprobar las asignaturas y 3) La aplicación del material de enseñanza adecuado con la temática a discutir en la asignatura. Es decir, que el sistema de evaluación y la metodología del profesorado estén a la par e interés del estudiante.

Esto nos hace saber que las propuestas de cambio son dirigidas a proveer mayor dinamismo en la aplicación de los contenidos a la hora de la enseñanza, la actualización de los planes de estudio se acomode a las demandas e interés del estudiante, y el contenido expuesto en el aula de clase guarde relación con la temática de la asignatura impartida.

8.4.3 Conclusiones sobre los Indicadores de fracaso académico en la Universidad

De manera similar al caso del contexto institucional sobre las percepciones del estudiante, los objetivos que nos planteábamos sobre lo que está repercutiendo en posibles razones de fracasos académicos, son como

siguen: 1) *El esfuerzo personal para aprobar una asignatura*, 2) *El ambiente universitario*, 3) *El ambiente en el aula de clase*, 4) *La metodología utilizada por el profesorado*, 5) *El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología impartida en la asignatura*, 6) *El tiempo que el participante dedica al estudio de la materia*, 7) *Los contenidos impartidos en la asignatura*, y 8) *El horario*, que ya hemos identificado como altamente significativas entre otras variables analizadas de cara a este fenómeno académico.

Respecto a la forma en la que se han constituido estos indicadores para identificar un perfil en el estudiante predispuesto al bajo rendimiento académico, producto de mayor interés para nuestro estudio, podríamos decir, aunque resulta bastante arriesgado, que se evidencia la existencia de un patrón en cuanto a las formas de identificar a estos sujetos en el alcance para paliar aquellos indicadores que contribuyen al bajo rendimiento académico, hemos logrado identificar, como de mayor relevancia, estos ocho indicadores.

En cuanto al primer indicador a enumerar, *esfuerzo personal*, hemos observado que existe un predominio con el estatus del estudiante y su experiencia con la carrera, tanto profesional como personal. Esforzarse por aprobar las asignaturas, proponerse y superar las dificultades, o mayor dedicación a una asignatura en particular y la preocupación por aprobar la misma actúan de manera importante entre las normas de la institución universitaria y el estudiante.

Es decir, razones estimulantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje hacen esforzarse para aprobar una asignatura o lo opuesto a no esforzarse para aprobar dicha asignatura. Con lo cual, son acciones emitidas

por estos sujetos que les colocan en diferentes iniciativas cara al éxito o fracaso académico en la universidad.

Según las respuestas de la encuesta y de la entrevista, podemos afirmar que estos sujetos con un perfil de estudiantes, que no trabajan, con nota de acceso de Aptos, hombres y repetidores que pertenecen a las asignaturas con bajo rendimiento académico, parecen tener que esforzarse más para aprobar estas asignaturas. (Véase capítulo 6, tabla 6.3.1).

Una vez más se confirma que, en parte, estos esfuerzos se deben a la poca implicación y al interés del docente de cara a la enseñanza-aprendizaje que se ofrece en estas asignaturas de bajo rendimiento.

Sobre *el ambiente universitario*, a la hora de analizar esta variable como un indicador del FAU en los sujetos de estudio, aunque las mujeres lo señalan como de mayor importancia, parece ser que los estudiantes con Nota de acceso de Apto y los hombres, les influye más en el rendimiento académico.

Encontramos situaciones en el estudiante, que lo llevan a señalar esta variable como de mayor importancia a la hora de influir en el rendimiento académico. La afinidad que el estudiante tenga con la institución universitaria actúa directamente en el rendimiento académico. Por el contrario, el tener poca interacción y/o no identificarse con la universidad tiene como riesgo no continuar con las metas establecidas entre el estudiante y las normas académicas de la institución universitaria. Estos resultados coinciden con los hallazgos de investigaciones realizadas con anterioridad (Latiesa, 1992; Pozo, 1996; Cabrera ,2006 a y b, entre otros).

La variable *ambiente en el aula de clase* como otro indicador de fracaso académico en el proceso de aprendizaje del estudiante, podemos afirmar la

alta referencia de respuestas como de gran importancia de cara al rendimiento académico.

En este análisis hemos confirmado que existen acciones que afectan de manera directa en la trayectoria de estas asignaturas, en especial a estudiantes de Infantil y de aquellos que trabajan, frente a la programación académica que hemos hablado anteriormente. Los datos recogidos sólo nos permitieron conocer las «carencias» con que se enfrenta el estudiante de estas diplomaturas de cara a: el impacto ante la temática académica de la titulación y/o asignatura; escasa práctica docente para aplicar lo aprendido a las exigencias del mundo laboral; masificación en el aula de clase, la influencia en la ambientación en el aula de clase; competitividad y/o dinamismo en el aula de clase, los contenidos de las asignaturas impartidas; la utilidad de estos contenidos afines con los intereses del estudiante; etcétera.

La metodología utilizada por el profesorado, es otro de los indicadores en la falta de rendimiento académico. Se puede confirmar de acuerdo a los argumentos señalados por los estudiantes, particularmente al grupo de sujetos de Infantil y repetidores, parecen presentar una mayor demanda en este indicador. (Véase capítulo 6, tabla 6.3.1).

Debe señalarse que el emisor docente como responsable de transmitir conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta: 1) Los intereses del estudiante de hoy día, 2) La manipulación en la aplicación de los métodos didácticos en cada materia, y 3) Concienciación ante la diversidad de estudiantes que se presentan a hacer cursos universitarios, entre otros.

Continuando con estas características, *el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología impartida en la asignatura*, hemos observado que

existe un vínculo muy directo con la falta de motivación al rendimiento académico. Si observamos en la tabla 6.3.1 del capítulo 6, los estudiantes de 1ª opción, los que no trabajan y las mujeres, consideran un factor influyente en el rendimiento académico.

El procedimiento dinámico que surge en la ejecución metodológica en una asignatura y la coordinación inadecuada de esta enseñanza aplicada en la evaluación; la mala coordinación entre técnicas metodológicas: 1) Del docente (método vanguardista, más participativo), 2) Discente (método magistral, más pasivo) ante este indicador; o en cuyo caso, 3) El profesor como facilitador en el proceso de aprendizaje en el estudiante (Modelo del EEES, Martínez y Crespo 2008).

Estos factores juegan un papel muy importante en el rendimiento de estos estudiantes, en especial, en la asignatura de bajo rendimiento para lograr así las metas establecidas entre el estudiante y la institución universitaria.

La variable *el tiempo que el participante dedica al estudio de la materia*, como otro de los indicadores que mencionamos en este apartado, de acuerdo con los datos recogidos, estos indican que los estudiantes de 2ª opción o más, los hombres y los de nota de acceso Aptos, les influye más que al resto de la población, también es cierto que este indicador afecta a las asignaturas de bajo rendimiento más que al nivel en general.

Esto, por supuesto, indica una gran preocupación por parte del estudiante para aprobar una asignatura de bajo rendimiento. Con lo cual, no aprobar esta asignatura, le deja en evidencia ante la norma académica universitaria y la tasa de la media del MEC, que hemos mencionado en el Capítulo 3, (Apartado 3.1, Indicadores de fracaso...).

Antes los contenidos impartidos en la asignatura, como indicador, encontramos factores relevantes que intervienen en el rendimiento académico que ponen en evidencia a los estudiantes de la diplomatura de Infantil. Es decir, los contenidos de la enseñanza no acorde con las exigencias y las demandas del mundo laboral, la falta de dinamismo en la aplicación de los contenidos en el proceso de la enseñanza, y finalmente, los contenidos no afines con los intereses del estudiante parasen influyentes a en su rendimiento, lo que hacen de estos factores un predictor del FAU.

En el horario, logramos como predictor del rendimiento académico, analizar aquellas respuestas que implican factores externos influyentes en dicho rendimiento, en particular, los sujetos de 2ª opción de carrera, con nota de acceso Apto y los hombres. Es decir, la organización en la programación de las asignaturas, la pérdida de motivación ante una de estas asignaturas debido al horario de clase, y un horario no compactado pueden ser, sin duda, la falta de motivación para mantener un alto nivel de rendimiento académico.

Con este estudio logramos establecer estos ocho eslabones importantes que están presentes en el estudiante desde el principio y a lo largo de su progreso de aprendizaje universitario que sirven como *predictores* del FAU.

Además, con el resultado obtenido, al relacionar estos eslabones *predictores* con los factores que favorecen el rendimiento académicos y de aquellos que no favorecen dicho rendimiento (Véase Apartado 7.4.2., *Síntesis sobre los resultados de la recogida de datos*, del Capítulo anterior), logramos describir algunas diferencias entre lo ideal y la realidad a partir del análisis de las respuestas obtenidas.

En primer lugar, estos factores favorecedores en el rendimiento académico, como: las aptitudes académicas que estos sujetos exponen a través del esfuerzo personal para aprobar las asignaturas, lograr acertar en la elección de la titulación, expectativas cumplidas, las motivaciones por los contenidos impartidos, flexibilidad de horario, dominio adecuado de los métodos y recursos didácticos en la asignatura, entre otros factores que hemos explorado en las respuestas de estos estudiantes, influyen de manera importante en el rendimiento académico. Estos se presentan como ideales en los procesos de la enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, los factores que no favorecen al rendimiento académico, como: dejadez en el curso académico, no aprobar todas las asignaturas del año en curso, no conectar con la clase y ausentarse de forma parcial, perder motivación por la metodología y/o los contenidos impartidos en la asignatura, expectativas no cumplidas, los intereses no afines con los contenidos de la asignatura y la realidad del mercado de trabajo, la falta de coordinación entre los métodos vanguardistas y la evaluación clásica, entre otros factores observados en el estudio, muestran la preocupación de estos sujetos en el momento real de cara a la falta de rendimiento académico universitario.

El resultado de esta exploración entre lo ideal y la realidad a partir de estas respuestas, advierte de la necesidad de tomar medidas sobre la prevención de estos factores potentes ante el FAU.

En la siguiente figura se muestra en síntesis estos factores predictores de fracaso académico universitario desde la propia percepción del estudiante de estas diplomaturas de Maestro/a y creemos que deberíamos prestar

atención a las señales que nos indican estos estudiantes a cerca del bajo rendimiento académico. Tenemos que atender a lo que señalan como núcleo del problema: a la falta de un dominio adecuado de los métodos de enseñanza; recursos didácticos en los contenidos de la asignatura y la poca motivación en la asignatura, lo que influye a la hora de facilitar un buen rendimiento académico.

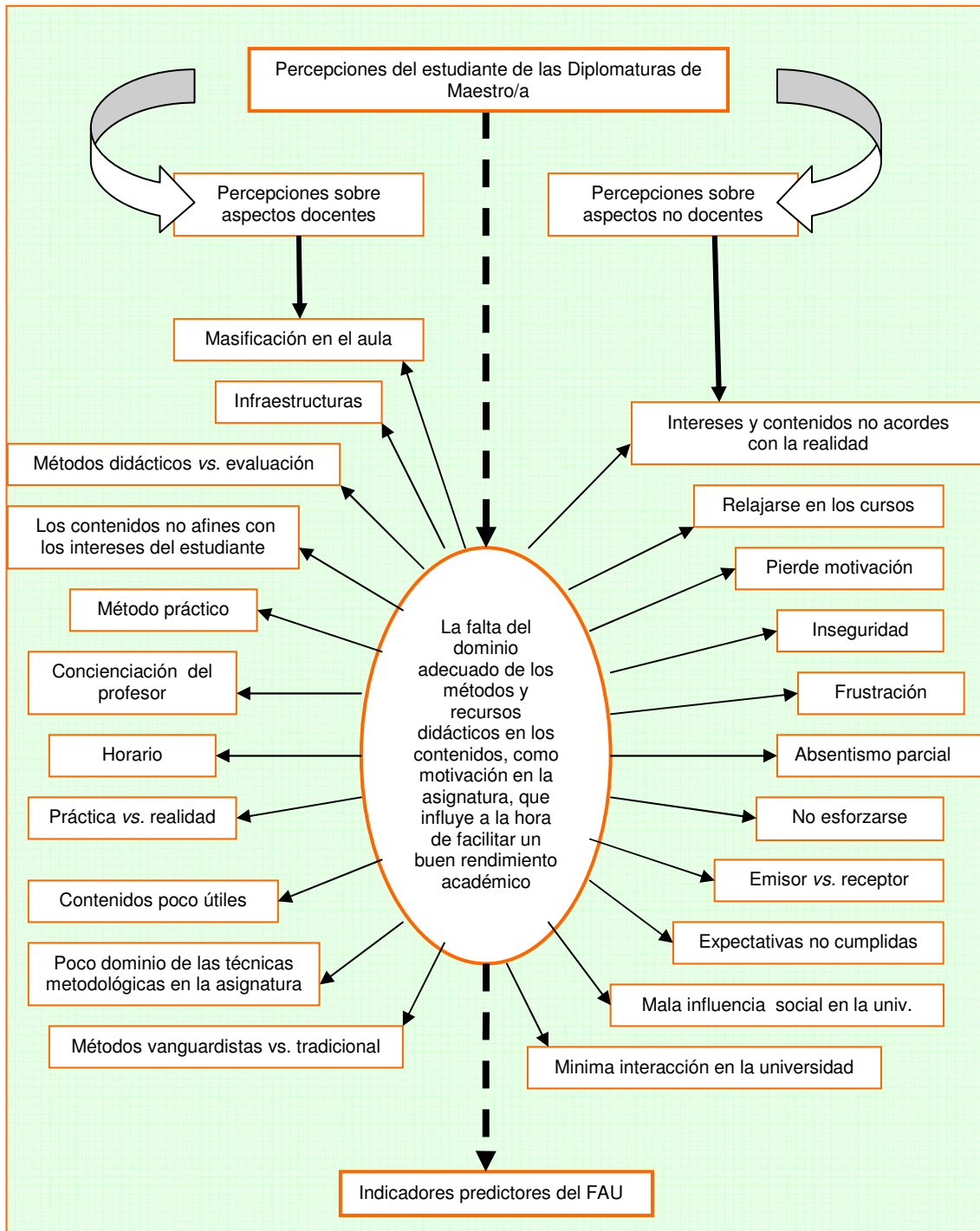


Figura 8.5.3.1: Síntesis de los avances alcanzados sobre las posibles razones de la falta de rendimiento académico en estudiantes universitarios

Corroborando esta situación encontrada en los estudiantes encuestados y entrevistados, hacemos referencias al Capítulo 2, a la investigación de González, (1985) y que Tejedor, (2007) avala en su estudio, en la que describe

estos factores como, *factores inherentes al fracaso académico universitario*. También en el primer apartado del Capítulo 3, Tejedor, (1997, 2002) en las *características psicológicas y pedagógicas*, hace referencia a estos factores, y los señala en tres dimensiones: hábito de estudio, aspectos de motivación y datos relativos a la organización y planificación del estudio en estos individuos.

8.4.4 Conclusiones sobre las necesidades de los estudiantes en la Universidad

En este último apartado de síntesis de los resultados en las conclusiones, hay que hacer notar, que no se les preguntaron directamente estas cuestiones como propuestas de cambio, más bien los sujetos, ante las inquietudes en cuestión, los señalan como una alternativa para mejorar el rendimiento académico.

Por tanto, analizando el modo de participación ante las advertencias de propuestas de cambio, se establecen dos puntos generales en estas propuestas: 1) Cambios en relación *al profesorado* y 2) cambios en relación a *la organización académica*.

En cuanto a la relación *con el profesorado*, hemos podido comprobar la aparición de varias respuestas en esta categoría, lo que significa que existe una preocupación por parte de los participantes cara al bajo rendimiento académico, directamente relacionado con la docencia.

Los datos recogidos nos permitieron una vez más conocer las *insuficiencias* del estudiante frente a la enseñanza docente, entre ellas, los métodos didácticos versus la evaluación, es decir, que el material estudiado en el aula de clase se vea reflejado en el momento de la evaluación; la

coordinación de evaluación en las asignaturas, es decir, el uso excesivo de material teórico y de exámenes al final del curso académico. Aunque no sean exámenes extensos, no deja de ser un potente predictor de fracaso.

Como final en esta propuesta de cambio, señalan la utilidad de los contenidos como la falta de dinámica en la asignatura, es decir, el dinamismo que surge con la utilidad de los contenidos entre el profesor y el estudiante juega un papel importante en el proceso de aprendizaje. Señalan también que la aplicación del material de los contenidos debe guardar relación con la temática de la asignatura y la realidad con el acceso al mercado laboral.

Estos factores externos traen como consecuencias en el estudiante desajustes de cara al proceso de la enseñanza-aprendizaje, produciendo así la falta de motivación en el rendimiento académico.

También obtuvimos de las entrevistas señalamientos referentes a la calidad de manejo en las funciones administrativas hacia la *organización académica* para mejorar dicho rendimiento.

Los estudiantes demandan, señalando la importancia de esta categoría, y proponen así otros recursos para aprobar la asignatura, como por ejemplo: una tercera convocatoria para aprobar dicha asignatura, recuperaciones de exámenes como alternativa para aprobar; coordinación de las distintas asignaturas, es decir, la distribución de un horario más compacto en la programación de estudio y, finalmente, material didáctico de contenido adecuado a la temática de la asignatura.

En el próximo apartado, concluimos con aquellas prospectivas que sirven de enlace entre el proceso académico del estudiante y la institución como contexto indispensable. Con lo cual, sirve para la posibilidad de nuevas

prácticas de estudios en la exploración de este fenómeno del fracaso académico en la Universidad.

8.5 Prospectiva de la investigación

Como ya hemos descrito en material de estudio, las investigaciones aplicadas al FAU y de esta investigación, nos llevan a pensar en la transformación de mejoras para la calidad del servicio:

1) Implicaciones educativas:

- ⇒ Mayor Implicación del docente en la asignatura con menor rendimiento académico con fines de paliar aquellos perfiles predictores del fracaso académico.
- ⇒ Presentar contenidos que sean afines con los intereses del estudiantado en especial con el nivel de Infantil.

2) Mejora de la Investigación:

- ⇒ Conseguir entrevistas de todos los perfiles encontrados.
- ⇒ Investigar sobre la mejora en la intervención de este fenómeno académico con los perfiles encontrados.

3) Líneas a seguir:

- ⇒ Aplicar a otros estudios.
- ⇒ Ver qué pasa con los grados en el EEES.
- ⇒ Comparar varias asignaturas de bajo rendimiento.
- ⇒ Comparar estudiantes de éxito con no éxito:
 - Atribuciones del éxito.
 - Entrevistas.

4) Sensibilización ante las necesidades del cliente-estudiante y así lograr productos eficaces en el ámbito universitario:

- ⇒ Servicio de orientación profesional al alcance de los estudiantes con perfil de riesgo académico.
- ⇒ Grupos pares que sirvan de refuerzo en asignaturas que reflejan menor rendimiento académico.

Ante las percepciones de los entrevistados, hemos desarrollado a modo de diagnóstico inicial desde las diplomaturas de Maestro/a específicamente para las titulaciones de Infantil y Primaria, un análisis sobre aquellos indicadores que afectan al proceso de aprendizaje de manera directa al estudiante, desviándolos así de las metas establecidas.

En definitiva, además de lo enumerado anteriormente, los hallazgos aportados por la presente investigación se abren: 1) A nuevas posibilidades para la exploración de nuevos estudios sobre los que articular políticas educativas o institucionales, 2) Nueva generación expuesta a cambios, 3) Expansión de nuevos recursos didácticos adaptados al nuevo estudiante, y 4) Acciones formativas y prácticas para la igualdad de oportunidades, etcétera.

Dadas las conclusiones, una vez verificados los objetivos, el resultado no resulta muy halagador. En el ámbito de la educación superior se nos plantea un gran reto que, como pedagogos y expertos en formación, tenemos la responsabilidad de intervenir en estas realidades que nos traen los estudiantes y debemos modificar aquellas dificultades que traen como consecuencia la alta tasa de abandono y fracaso académico en nuestros tiempos. Como señalan López *et al.*, (1985): «*No se requiere investigar sólo a personas, sino, a la vez*

hacer algo para ellas mediante las investigaciones y las prácticas que de estas se deriven».

QUINTA PARTE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y

ANEXOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Rodríguez A. y Sánchez Vindas, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 5. N.º.4*, 1-22. ISSN 1409-4703. Recuperado el 19 de enero de 2009, de, www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es
- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.10 N.º.1*. Recuperado el 13 de abril de 2009, de, <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>.
- Edel Navarro, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. *RED Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento. ISSN: 1579-0223* Recuperado el 4 de julio de 2010, de, <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>.
- Albert, C. y Toharia, L. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Revista Papeles de Economía Española, n.º.86. Capital humano y bienestar económico*, 192-212.
- Albert Gómez, M^a. J. (2006) *La investigación Educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. McGraw-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- Alonso Martín, Pilar y Lobato Soriano, H. (2005). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *Revista REOP. Vol. 16, n.º. 1. 1er. Semestre*. 63-79.

- Álvarez Martín, F. (2002). Perfeccionamiento Docente e Identidad Profesional. Escuela de Educación Universidad Alberto Hurtado. Recuperado el 7 de julio de 2010, de, <http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/PonenciaDOCENCIA.doc>.
- Álvarez Rojo, V. Dr. (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Universidad de Sevilla: ICE.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria* (coordinadores). Archidona. Málaga.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2005). Evaluación de la oferta de orientación institucional preuniversitaria. El caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Bordón*. Vol. 2, n.º.57, 165-184.
- Álvaro Marchesi y Carlos Hernández Gil /Coords. (2003) *El Fracaso Escolar, una perspectiva internacional*.
- Allen, David (compilador). (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Prólogo de Howard Gardner, mexicana SA*. Recuperado el 5 de diciembre de 2006, de www.paidos.com/lib.asp?cod
- Angoitia Grijalba, M. y Rahona López, M. (2007). Evolución de la educación universitaria en España: Diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista de Educación*, N.º. 344. Septiembre-Diciembre 2007, 245-264.
- Arco Tirado, J.L.; Fernández Martín, F.D.; López Ortega, S. y Heilborn Díaz, V. (2004). Motivación, Universidad de Calidad y Servicios de Counseling en la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 81-96. Granada. Recuperado el 12 de noviembre de 2006, de, www.investigacion-psicopedagogica.org/.../ContadorArticulo.php?...

- Argüelles Ma., L.A., Rodríguez, A. A. y Fajardo, M. J. (2007). Estudios longitudinales del abandono y deserción escolar. X Congreso Internacional sobre innovaciones en Docencia e Investigación En Ciencias Económico Administrativas. Facultad de Contaduría, Universidad Autónoma de Campeche. pp. 1-27. Recuperado el 9 de mayo de 2009, de www.tutorias.uady.mx/presentacion/.../EstudioLongitudinal.ppt
- Arnold, J. (2000). Student retention: why do we sep losing them? *Thought & Action*. 16, 1, 131-138.
- Asencio, J. Ma. (2006). *Como prevenir el fracaso escolar*. Barcelona, Ceac.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: ANUIES. Serie Investigaciones. Colección Biblioteca de la Educación Superior.
- Bethencourt Benitez, J. T., Cabrera Pérez, L., Hernández Cabrera, J.A., Álvarez Pérez, P. y Gonzalez Afonso, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica Psicoeducativa*. ISSN1696-2095. N° 16, Vol. 6 (3). 603-622.
- Biggs John, B. (John Burville), (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario. (n.f.). Recuperado el 19 de marzo de 2006, de www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf
- Braxton, J. M. (2002). Introduction to special issue: using theory and research to improve college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol.3, núm.1, 1-

2. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de: baywood.metapress.com/index/27Q6Q1KN594C9QD7.

Braxton, J., J. Milen y A. Sullivan (2000), "The influence of active learning on college student departure process: Toward a revision of Tinto Theory", *Journal of Higher Education*, vol. 17, núm. 5, 569–590.

Bruzón Viltres, C. J. (2010). Tipología de clases y sistema de evaluación en la enseñanza del Derecho en cuba. Universidad de Granma, Cuba. *Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol. 2, N° 13. Revista académica de formato electrónico y de aparición trimestral, editada y mantenida por el Grupo de Investigación eumed.net de la Universidad de Málaga*. Recuperado el 3 de agosto de 2010, de, <http://www.eumed.net/rev/ced/13/cjbv.htm>

Caballero D., C.C., Abello Ll., R. y Palacio S., J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana 2007, Vol.25, N°.2, 98-111. ISSN 1794-4724*. Recuperado el 1 de abril de 2009, de, www.dialnet.es/serviet/articulo?codigo.

Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez, P. y González, M. (2006b). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE, Vol. 12, no. 2, 79-95*.

Cabrera, L., Bethencourt, J.T., González, M. y Álvarez, P. (2006a). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIVE, Vol. 12. no. 1, 105-127*.

Cabrera Pérez, L., Álvarez, Pérez, P., Bethencourt Benítez, J.T., González, Alfonso, M. (2007). Cuestionario de Abandono de Estudios Universitarios (CADEU): Características y Estructuras. Universidad de La Laguna. *XIII Congreso Nacional de Modelos de*

Investigación Educativa, [CD] Donostia-San Sebastián 27, 28, 29 Ekaina /Junio 2007. 1016- 1022.

Cámara de la Fuente, L. (2004). *La representación lingüística del conocimiento y su relevancia en la ingeniería lingüística* [on line]. "Hipertext.net", núm. 2, 2004. ISSN 1695-5498 Recuperado el 5 de junio de 2008 de, <http://www.hipertext.net/web/pag224.htm>

Cardoso Parra, C. (2004). Un análisis de las causas del fracaso escolar. *Revista Electrónica. Aula*, 1-3. Recuperado el 14 de febrero de 2005, de <file://A:/aula1099677473.html>.

Casabella, J. (2007 marzo). Los universitarios sólo aprueban la mitad de los contenidos que cursan. *El Periódico Mediterráneo*, Miércoles 7 de marzo del 2007 pp. 54.

Clariana, M. y Martín, M. (2008). Escala de Demora Académica (EDA). *Revista de Psicología general y aplicada 2008. Vol. 61, Nº 1*, 37-51.

Cloquell, M, R., García,D. y niubó, R. (n/f). evaluación del rendimiento de los estudiantes de magisterio: influencia del tipo de evaluación. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I. recuperado el septiembre de 2009, de, www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psico/2.pdf -

Comunidad Escolar, (n.2002). Tasa de éxito y fracaso académico... *Periódico Digital de Información Educativa; Año XX NÚM. 693. 13 de febrero de2002. Univ.1 # nº.1*. Recuperado el 01 de febrero de 2004, de, <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/722/unibrev.html>

Consumer, (n. 2005) Fracaso escolar: dar con el origen del problema, primer paso para superarlo. [*Revista Electrónica*]. *Revista CONSUMER, no. 84. Informe 1*. Recuperado el 14 de febrero de 2005, de,

[File:///A/revista.consumer.es%20%20%20Fracaso€20escolar%20](File:///A/revista.consumer.es%20%20%20Fracaso%20escolar%20)

- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. M^a, (2008). *Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia)*. Tesis de Doctorado publicada 3 de octubre de 2008. Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. No. 22: 110-135, 2008. Recuperado el 21 de marzo de 2009, de www.paidos.com/lib.asp?cod.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. Universidad de Girona. *RIE, Revista de Investigación Educativa, Vol.19 no.1*, 127-151.
- Chyung, S. (2001). Systematic and systemic to reducing attrition rates in online higher education. *American Journal of Distance Education, 15, 3*, 36-49.
- De la Torre, S. y Tejada Fernández, J. (2007). Estilo de vida y aprendizaje universitario. *Revista Iberoamericana de Educación.OEI. Nº. 44 (mayo a agosto 2007) 101-131*. Recuperado el 2 de abril de 2009, de, <http://www.rieoei.org/rie44a06.htm>.
- De Miguel Díaz, M. DIR. (2001). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza Superior; Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. Universidad de Oviedo. Oviedo. C.I.D.E. Colección Investigación, Nº. 153.
- De Miguel Díaz, M. (2007). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencia que conlleva. *Encuentro Latinoamericano de Diseño 2007*. Universidad de Oviedo. Recuperado el 4 de agosto de 2010, de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02.

- Del Rio Sadornil, D., García Llamas, J. L. y Gil Pascual, J.A. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díaz Esteve, J. V., Peralta Barrientos, P. y Madera Ruiz, G. (2004). Elaboración de la prueba de orientación y medición académica (POMA) previa al ingreso a los estudios superiores en la República Dominicana. *RED de Revista Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal. Ciencia y Sociedad. Año/Vol. 24, núm. 003.* 436-459. Recuperado el 15 de julio de 2010, de, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/870/87029307>.
- Donoso, S. (2003). *Éxito y fracaso de los participantes en las etapas del proceso de selección a las universidades del Consejo de Rectores. Variables Asociadas*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* versión On-line (ISO) ISSN 0718-0705. 2007, vol.33, n.1. 7-27. Recuperado el 11 de marzo de 2008, de, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. ANÁLISIS DE LOS MODELOS... <www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000100001>.
- Eaching & learnig in Higher education (Eds.). (n.2003). *Enhancing Academic practice*. (2da. Ed.). New York.
- ec3.ugr.es/in-recs///articulos//185049.htm.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology* 53: 109-132.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana*

sobre *Calidad, Eficacia y Cambio en educación*. Vol. 1, N^o. 2. REICE. 2003. Recuperado el 12 de enero de 2009, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Editorial, (n.2004). La enseñanza vista por el alumno. *Revista Investigación en la Escuela 2004*. N^o. 54, 34.

Editorial, (n.2005). La enseñanza en la Universidad. *Revista Investigación en la Escuela 2005*. N^o. 57, 34.

EL Almería.es. (n.2008). Más de 13 % de los alumnos universitarios abandonan sus estudios. Almería. Recuperado el 11 de noviembre de 2008, de, <http://www.elalmeria.es/articulo/almeria/274502/>

Fernández M. d. C. (2004). Expectativas de satisfacción y satisfacción obtenida en una muestra de estudiantes de primer año de la universidad de Puerto Rico en Cayey. *Revista Profesional, APCP (Asociación Puertorriqueña de Consejería Profesional)*. Vol. 18. no. 1, 6- 18.

Fernández Rico, J.E., Fernández Fernández, S., Álvarez Suárez, A. y Martínez Cambor, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 13, N^o. 2, 203-214. Recuperado el 7 de abril de 2009, de, http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm.

Fernández Sierra, J. Coord. (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal, D.L.

Ferrandéz Berruoco, R., Hernández, J.A., Mora, M.T. y Martínez, M (2000). La tasa de esfuerzo recompensado del estudiante como complemento de la tasa de abandono. *II Foro de Reflexión sobre el Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Universitat Jaume I. 169-178.

- Ferrandéz Berrueco, R. (2006). Variables del profesor y la titulación que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de las Diplomaturas de Maestro de la Universitat Jaume I. 5- 92. (Trabajo no publicado).
- Ferro T., Ma. J. (2005). Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la Clínica Odontológica. *Vol. 43, No. 1. 50-54. ISSN 0001-6365. Universidad Central de Venezuela*, Recuperado el 4 de julio de 2010, de,

http://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/1/motivacion_expectativas_metas_implicadas_desempeno_estudiantil.asp

Disponible en la World Wide Web:
<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652005000100009&lng=es&nrm=iso>.
- Filella, G., Soldevila, A., Cristóbal, E., Gordillo, A., Capell, M.A., Farré, C. y Jurschik, P. (2007). Actividades de autoformación Incluidas en el Plan de Accion Tutorial. Universidad de Lleida. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, [CD] *Donostia-San Sebastián 27, 28, 29 Ekaina /Junio 2007*. 609- 612.
- Fortaleza Fortaleza, D. y Ferrer Perelló, M. F. (2001) El estudio de casos en la enseñanza universitaria. Una experiencia en la licenciatura de psicopedagogía. *Revista bordón. Vol. 5 nº. 4*, 509-510.
- García Ferrando, M. (2001). *Introducción a la estadística en Sociología*. Alianza Editorial.
- García Roca, J. y Mondaza Canal, G. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social; una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid: Narcea, D.L.
- García, M. (2004). Recursos psicológicos para paliar el fracaso académico. *Revista electrónica, Universidad 2 Comunidad Escolar 722*. 1-2,

Recuperado el 1 de febrero de 2004, de, <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/722/uniberv.html>.

Gargallo Castel, A. y Javier Pérez, F. (2008). Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad: un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales. Universidad de Zaragoza. Organización Virtual educa Zaragoza 2008. Recuperado el 24 de febrero de 2009, de, www.virtualeduca.info/.

Gargallo López, B., Pérez Pérez, C., Serra Carbonell, B., Sánchez I Peris, F. y Ros Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de Educación, ISSN, 1681-5653. Nº 42, 1-25* Universidad de Valencia, España.

Gil Flores J. (2008). Respuestas a los problemas de bajo rendimiento desde la perspectiva de diferentes actores educativos. *Revista de Pedagogía Bordón. Vol. 60. Nº 2, 77-90.*

González Afonso, M.C., Álvarez Pérez, P.R., Cabrera Pérez, L. y Bethencourt Benítez, J.T. (2007). El abandono de los estudios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía (REP) año LXV, nº 236, enero – abril 2007, 71-86.* Universidad de La Laguna.

González Cabanach, R.; Valle arias, A.; Rodríguez Martínez, S.; García Gerpe, M. y Mendiri Ruiz de Alda, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía, REP. Año LXV, nº.237, mayo-agosto, 237-256.* Universidad de A Coruña.

González de Garroni, C. (2004). El fracaso escolar: Síntoma del sujeto. *Revista Electrónica. Opinión y Análisis, 1-6.* Venezuela en la prensa Internacional. Venezuela, Recuperado el 14 de febrero de 2005, de <file://A/entrev.y%20narratv.-venazuela.htm>.

- González López, I. (2003). Aproximación a una formación académica de calidad: el punto de vista de los estudiantes. Departamento de Ciencias de la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica 1 (2)*, 1-22. INSS: 1696-2095. Área MIDE. Universidad de Córdoba. Recuperado el 3 de agosto de 2010 de, <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articul...>
- González López, I. (2004). Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la universidad. Universidad de Córdoba. *RIE, Revista de Investigación Educativa. Vol. 22, nº. 1*, 43-59.
- González Ramírez, T. Coord. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Archidona. Málaga. Aljibe.
- González-Videgaray, M^a.C. (2007). Evaluación de la reacción de alumnos y docentes en un modelo mixto de aprendizaje para Educación Superior. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Vol. 13, Nº. 1*, Recuperado el 11 de abril de 2009, http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_4.htm.
- Gutiérrez Ascanio, C. (2004). La deserción de los estudiantes. Un estudio exploratorio en la ULPGC. Estudio e Infórmense 1. Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Gutiérrez Ascanio, C. y Marrero Rodríguez, G. (2004 a). *Abandono de los estudiantes en Arquitectura*. Estudios de Informes, ULP. Nº. 2. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Gutiérrez Ascanio, C. y Marrero Rodríguez, G. (2004 b). *Abandono de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*. Estudios de Informes, ULP. Nº. 5. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Herrán Gascon, A. y Muñoz Diez, J. (2004). Educar para la Universidad, más allá de la globalización. *Revista Bordón, Revista de Pedagogía, Vol. 56 n.º. 2*, 56-60.
- Himmel K., E. (2002). Modelos de Análisis de la deserción estudiantil en la educación superior: Retención y movilidad estudiantil. *Revista Consejo Superior de Educación, CSE. Publicaciones Consejo. N.º 17, 2º semestre. ISSN718-4565 (en línea). 91-108. Recuperado el 5 de febrero de 2008 de www.cse.cl/public/secciones/.../doc/35/cse_articulo141.pdf*
- Íñiguez Rueda, L. (2003). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción; conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Barcelona, Graó.
- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist, 34, 1*, 96-107.
- Leite, A. E.; C- de Zurita, N.J. (1998-2000) Representaciones sobre el éxito académico en alumnos universitarios. *Artículo Electrónico. Instituto de Ciencia de la Educación - Facultad de Humanidades. Las Heras 727- (3500) Resistencia - Chaco, Argentina. Recuperado el 12 de diciembre de 2005, de, www.unne.edu.ar/cyt/2000/2_humanisticas/h_pdf/h_015.pdf.*
- López-Justicia, M^a.D., Hernández, C.M^a. , Fernández Jiménez, C., Polo Sánchez, T. y Chacón López, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumno de nuevo ingreso en la Universidad. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, N^a 14, Vol. 6, (1), 2008. ISSN: 1696- 2095, 95-116. Recuperada el 30 de marzo de 2009, de, www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.*

- Lucca Irizarry, N. y Berríos Rivera, R. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. Puerto Rico.
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado el 13 de abril de 2009, de, <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>
- Marchesi, A. y Hernández Gil, C. / coord. (2003). *El Fracaso Escolar, una perspectiva internacional*. Madrid.
- Marín Sánchez, M. (2000). *La desistencia en los estudios universitarios*. Sevilla: Índice
- Martín, M^a. A., Arranz, G., González, M. A., Páramo, R., Alarcia, E., Fernández, M^a.L. y González, M^a.L. (2004). *Análisis de las causas del fracaso escolar y desarrollo de acciones de mejora*. Recuperado el 20 de febrero de 2005, de la página electrónica de la Universidad Politécnica de Valladolid. Valladolid: http://www.maruchi_sid.eup.uva.es.
- Martínez Lirola, M. y Crespo Fernández, E. (2008). Una aproximación a los factores que influyen en la motivación del alumnado de filología inglesa y traducción e interpretación. Recuperado el 13 de abril de 2009, de, www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3C7.pdf
- Mata Terrón, A., Serrano Angulo, J., Martín Jaime, J.J. (2007). Toma de decisiones en los procesos de elección de carrera del alumnado universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, [CD] Donostia-San Sebastián 27, 28, 29 Ekaina /Junio 2007* 646-651.

- Michavila, F. y Parejo, J.L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia. *Revista de educación, número extraordinario 2008*, 85-118.
- Melendro Estefanía, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Revista Bordón 60, n.º.4*, 65-77.
- Molero López Barajas, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Vol. 13, N.º. 2*. ISSN. 1134-4032. Recuperado el 9 de abril de 2009, de, http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm.
- Metz, G. W. (2002). Challenges and changes to Tinto's persistence theory. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Columbus, OH, October 16-19.
- Molnar, G. (n/f). Evaluación Criterial y Normativa. *Evaluación Educativa*. Recuperado el 4 de julio de 2010, de, www.chasque.apc.org/.../evaluacion.03.html
- Mora Penagos, W. (2007). Respuestas de la universidad a los problemas socio ambientales: la ambientalización del currículo en la educación superior. *Revista Investigación en la Escuela. N.º 63*, 65-76. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Muñoz Díez, J. y de la Herrán Gascón, A.(2002). *Educación para la universalidad: más allá de la globalización*. Paracuellos del Jarama: Dilex, D.L.
- Muñoz, E., y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de*

Investigación Educativa, Vol. 23, N.º 2, 417-432. Universidad de Murcia.

- Nora, A. (2002). The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 3, 1.* 41-56.
- Núñez Pérez, J. C., González-Pienda Oviedo. J. C. J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto.* Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Núñez V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la Pedagogía Social.* Gedisa
- Ocaña moral, M.T., Quintano Lopez, R., Quesada Armenteros, A. y Romero Ariaza, M. (n/f). Estudio comparativo acerca del rendimiento académico de los alumnos de la diplomatura en maestro en función de la metodología docente utilizada (Método Tradicional vs ECTS). Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas de las Ciencias Recuperado el 7 de julio de 2009, de, www.23edce.com/wp.../descargarComunicacion2GET.php?
- Ortega Ruiz, R. (2005). Espacio europeo de Educación Superior: una oportunidad de cambio para la Enseñanza en la Universidad. Universidad de Córdoba. *Revista de Investigación en la Escuela 2005. No.57, 5-13.*
- Ortega, P., (2008). EL NUEVO AÑO ESCOLAR: España, subcampeón en Europa en fracaso escolar... *Periódico El Mundo, 14 de septiembre de 2008.* Recuperado el 21 de marzo de 2009, de www.elmundo.es/diario/http://MADRID.

- Pérez, C., Viera y Ma. J. (2007). Información necesaria para la transición a la universidad. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Universidad de León. 623- 627.
- Picazo Colín, E. (2006). *Causas de la deserción escolar en la carrera de Diseño Gráfico en la Universidad del Mayab Mtro.* Tesis de Doctorado. México.
- Pozo Muñoz, C. (2000). *El fracaso académico en la universidad; evaluación e intervención preventiva.* Tesis de Doctorado [Archivo de ordenador].Universidad de Almería. Almería.
- Pozo Muñoz, C. Polo Medina, A. y Hernández López, J.M., (2008). *Variables determinantes del fracaso académico universitario: sistema de evaluación e intervención preventiva.* Universidad Autónoma de Madrid. ICE. p. 192-201.
- Pozuelos, F.J. y Trvé, G. (2004). Aprender investigando. El punto de vista de los futuros docentes. *Revista Investigación en la Escuela. N^o. 54*, 5-25. Universidad de Huelva.
- Ramírez, M^a. I., Herrera, F. y Herrera, I. (nf). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural?. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*. Universidad de Granada. Recuperado el 12 de agosto del 2007, de, www.ugr.es/~iramirez/Minorias/Ramirez.pd.
- Ramo Traver, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas.* Barcelona. CISSPRAXIS.
- Ramo Traver, Zacarías (2000). Éxito y fracaso escolar, culpables y víctimas. *Colección Educativa al Día Barcelona: Didáctica y Pedagogía. Revista de Enseñanza Universitaria, No. 21*, 37-52.
- Reboloso Pacheco, E., Baltasar y Pozo, C. (2000). *Gestión integral de la calidad: satisfacción de los estudiantes y del personal profesional*

con los servicios universitarios. Universidad de Almería, Unidad de Calidad e Investigación de Evaluación, D. L. Almería.

Redondo González, M. A. y Sánchez de Medina, C. M^a (2009). Un problema actual: fracaso escolar. *Revista Digital, Innovación y experiencias Educativas.* No. 15, ISSN: 1988-6047. CSI- CSIF. Granada. Recuperado el 5 de julio de 2010, de,

http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad.

Repetto Talavera, E. Dir. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Reyes. R., S.L. (2004). El bajo rendimiento de los estudiantes universitarios. Una aproximación a sus causas. *Revista Electrónica THEORETHIKOS.* Año VI, N^o 18 enero-junio 2004. El Salvador. Recuperada el 17 de marzo de 2009, de, www.ufg.edu.sv/ufg/theorethinkos/junio2004/.

Rodríguez De la Torre, M. E. (2003). *STOP al Fracaso escolar; el cerebro al 100%.* Barcelona.

Rodríguez Marín, J. Dr. (2004). *Tasa de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas,* Tesis de Doctorado, departamento de psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche. Murcia.

Roebken, H. (2007). La influencia de la orientación de meta en la satisfacción, la implicación académica y el logro del alumno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa,* N^o 13, Vol. 5 (3), ISSN: 2095. 679-704. Alemania. Recuperado el 7 de septiembre de 2009, de,

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_195.pdf

- Rué Domingo, J. (2005). El absentismo escolar reto para la calidad educativa. *Ministerio de Educación y Ciencia CIDE*. Nº. 163: Colección Investigación, MEC.
- Ruiz De Miguel, C y Oliveros Martín-Varés, L. (2006). La opinión de alumnado de la Facultad de educación (UCM) acerca de la metodología docente. Universidad Complutense de Madrid. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17, Nº.1, 29-48. ISSN 1130-2496.
- Ryan, M.P. y Glenn, P.A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4, 3, 297-324.
- Sáez, F.J (2000). La opinión de los estudiantes universitario sobre el método docente de las facultades de ciencias. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibersitatea. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol.18, Nº 1, 37- 45.
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.8 Nº.1. Recuperado el 06 de abril de 2009, de, <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. Departamento de Psicología, Universidad de Wales Istitute, Cardiff. Reino Unido. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. Vol.3, Nº 5 (1), 113-130. Recuperado el 16 de octubre de 2008, de, www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/index.php3-5oh
- Sandín Esteban, Ma. P. (2003). *Investigación Cualitativa en la educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill Interamericana de España.

- Seijo Echevarrias, B. M., Iglesias Morell, N., Hidalgo García, C. R. y Hernández González, M. (2007). Preparación del Metodólogo para la Universalización en la Educación Médica: una experiencia camagüeyana. *Rev Hum Med .Documento Electrónico (ISO). vol.7, n.3.* ISSN 1727-8120. Recuperado el 4 de agosto de 2010, de, <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202007000300008&lng=es&nrm=iso>.
- Solano Lucas, J. C. (2000). *Cambio Social, un análisis longitudinal: Acceso, éxito y abandono del alumno de la carrera de ciclo largo de la Universidad de Murcia.* Tesis de Doctorado de la Universidad de Murcia. Murcia.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2002). *Análisis del rendimiento académico de los alumnos en la Universidad de Salamanca: (Resumen del informe final) director del proyecto, Fco. J. Tejedor Tejedor; investigadores, Ana García-Valcarcel Muñoz-Repiso, María Cruz Sánchez Gómez; proyecto de investigación financiado por el Consejo Social de la Universidad de Salamanca.* Publicación Salamanca: [S.n.], 2002.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2003a). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *RIE, Revista de Investigación Educativa, Vol.21 N^o.1,* 157-182.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2003b). ¿Por qué disminuye el rendimiento académico? *Red de Universidades, Red de Oportunidades. UNIVERSIA.* Universidad de Salamanca. Recuperado el 5 de julio de 2010 de, http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=60213.
- Tejedor Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, 443-473.* Recuperado el 10 de abril de 2009, de, http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_21.html.

- Tezanos, A. (2008). Michavila alertas del Déficit de vocaciones. *El Periódico Mediterráneo, CASTELLÓN*. Martes 16 de septiembre del 2008 pp. 13.
- Trillo Alonso, F. y Porto Currás, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. Universidad de Compostela. *Revista Educación. N.º.28*, 283-301. ISSN 0034-8082. Recuperado el 12 de marzo de 2009, de, www.dialnet.unirioja.es/servlet/
- Ugalde González, J. I. (2003). *Actas x jornadas sobre accesos a la universidad 15, 16,17 de enero de 2003*. Excmo. Sr. Vicerrector de Estudiantes, Universidad de Sevilla, Secretariado de Acceso. Universidad de Sevilla.
- UNESCO (2006). *World high education database 2006/7*. Recuperado el 7 de febrero de 2008, de, <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanah, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2007). Metas académicas y estratégicas motivacionales de autoprotección. *Revista de Investigación Psicoeducativa, RIPE. Vol.5, N.º.3*, 290-301. ISSN: 1699-5880.
- Vásquez Rizo, F. E. y Gavilán Coello, J. (2006). Percepciones estudiantiles y su influencia en la evaluación del profesorado. Un caso en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali – Colombia. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Vol. 12, n.º. 2*. ISSN. 1134-4032. Recuperado el 11 de abril de 2009, de, http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_3.htm.
- Vera Calzaretta A. (2005). Dialogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica: El Desafío de la Triangulación. *Cienc. Trab. Artículo de Educación. Año 7. N.º 16*. 85-87. Universidad de Chile. Recuperado el 13 de abril de 2007, de www.cienciaytrabajo.cl

- Vicuña Pieri, L. A. (2008). Influencia de los hábitos de estudio en el Rendimiento Académico de los estudiantes del I año del Instituto Superior Tecnológico Huando. Recuperado el 12 de marzo de 2009, de, www.monografias.com/.
- Villalobos Torres, E.M. y Castelán García, E. (2005). La Resiliencia en la Educación. Recuperado el 5 de agosto 2007, de, www.educarenpobreza.cl/.../CD-50%20Doc.
- Vivo Molina, J. M.; Sánchez de la Vega, M. y Franco Nicolás, M. (2004). Estudio del rendimiento académico universitario basado en curva ROC. *RIE. Revista de Investigación Educativa*. Vol. 22, n. 2, 327-340.
- Walker, C., Alan Gleaves, A. y Grey, J. (2006). Can students within higher education learn to be resilient and, educationally speaking, does it matter? *Educational Studies*, Vol. 32, n.º 3, 251 – 264.
- Wasserman, K. N. (2001). Psychological and development differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 3-A, 915.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Compiladores; traducción de Fernández Aúz, T. y Eguibar, B. Barcelona. Gedisa.
- Yagüe, A. M. (2006). Informe de la conferencia de rectores de las universidades españolas. *Diario el mediterráneo*. Recuperado el 2 de abril de 2009, de, [hpp://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/noticias/.asp?pkid=253072](http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/noticias/.asp?pkid=253072).

Zabalza Beraza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria; el escenario y sus protagonistas*. Universidad de Santiago de Compostela: Colección Narcea "Universitaria". Madrid.

BIBLIOGRAFÍAS CONSULTADAS

- Acosta Contreras, M. Dir. (1995). *Ideas de los profesores acerca del desarrollo psicológico y de sus relaciones con la práctica*. Arbués (S.I.), (S.n.).
- Alañón Rica, Ma. Teresa (1991). *Análisis de los Factores determinantes del fracaso escolar en formación profesional*. Tesis de Doctorado publicada. Editorial Complutense de Madrid.
- Álvarez Manrique, J. M. (1997) *Etiología de un sueño o el Abandono de la Universidad por parte de los estudiantes por factores no Académicos*. Universidad Autónoma de Colombia: Sistema Universitario de Investigaciones.
- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (1999). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. *REOP*. Vol. 10, nº. 17, 1er. Semestre, 23-42.
- Álvaro Marchesi y Monguilot, Isabel (1999). *Opinión de los alumnos sobre la calidad de la Educación*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Madrid.
- Aparicio Izquierdo, F., González Tirados, R. Ma. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid.
- Aparicio, J. J.; San Martín, R. y Tejedor, F. J. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos, un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior* / Publicación Oficina de Educación Iberoamericana. Madrid.
- Bachman, J.G. (1971). *Dropping out: problem or symptom?* Ann Arbor Institute for Social Research, University of Michigan. Michigan.

- Badilla Alán, H. (1999). Resiliencia: Para comprender el concepto de Resiliencia. *Revista de trabajo Social, Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica .Nº.9*. Recuperado el 7 de noviembre de 2008, de www.grafologiafibertel.com.ar.
- Barcelona. UOC.
- Barreiro Fernández, F. (1986) *Un reto en el siglo XXI: El fracaso escolar perspectiva del profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Bean, J.P. (1980). *Dropouts and Turnover. The Synthesis and Test of a causal Model of Student Attrition. Research in Higher Educatio*, 12 (2), 155-187. Recuperado el 12 de febrero 2005, de www.act.org/path/policy/pdf/retain_Appendix2.pdf**teencourt**
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-650.
- Beltrán Llera, J. Coord. (1989). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Archidona, Málaga Aljibe.
- Blanco Salvador, Laurentino, (1991). *Los docentes universitarios exitosos desde la perspectiva del alumno: su caracterización Psicopedagógica*. [Microformas]. Tesis de Doctorado publicada. Universidad de Cantabria (86-87, 87-88, 88-89). Santander.
- Boujon, C. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental Madrid. Narcea.
- Buendía Eisman, L. y Colás Bravo, Ma. P. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill, Fuensanta Hernández Pina.

- Buendía Eisman, L. y Colás Bravo, Ma. P. (1998). *Investigación educativa* Sevilla. Alfar.
- Caballero García P. A. y Navarro Adelantado, N. (1997). Relación entre edad, esfuerzo mental rendimiento en alumnos universitarios: un estudio cardiovascular y electrónico. *Revista Bordón. Vol. 49, nº. 4, 413-415.*
- Cabrera, A., F., Nora, A. y Castañeda, M. (1993). Structural equations modelling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education, 64, 123-139.*
- Casanova Arias, P. F. (1988). *Predicción del rendimiento escolar a partir de modelos aptitudinales.* Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Castejón Costa, J.L. y Pérez Sánchez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento. *Revista bordón, Vol. 50, no. 2, 171-173.*
- Clemente Carrión, A. (1995). *Psicología del desarrollo adulto.* Madrid. Narcea.
- Colás, M. P. (1992). La metodología cualitativa. En M. P.COLÁS y BUENDÍA (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 249- 290). Sevilla: Ediciones Alfar.
- De Miguel Díaz, F. M. (1975). *La elección académico profesional de los alumnos al final de los estudios medios. Su problemática en el distrito universitario de Oviedo.* Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras. Madrid.
- De Miguel Díaz, M. DIR. (1998). *Los estudios universitarios y la inserción en el mundo profesional: seguimiento de una cohorte.* Oviedo Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.

- De Miguel Díaz, M. y Arias, J.M. (1999), La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- De Miguel Díaz, M., DIR. (1987). *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*: C.I.D.E.
- De Miguel Díaz, M., DIR. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo. Oviedo.
- De Miguel Díaz, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En Apocata, P. y Lobato, C. (eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Lartes, 53-69.
- Díaz Allué, M. T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid. Narcea.
- Díaz, P. (1985). *Lecciones de Psicología*. Caracas. Ediciones Insula. Recuperado el 3 de agosto de 2010 de, <http://www.pedagogia.es/la-motivacion>
- Eccles, J.S., Adler, T. F., Futerrman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En: J.T. Spence (Ed.). *Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approachs*. San Francisco, CA, EE.UU.: Freeman and Co.
- Echevarria,B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* Laertes: Barcelona.
- Fernández Mario, E. (1991). *La escuela a examen: los factores del logro escolar*. Madrid.

- Fernández Pérez, M. (1994) *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Madrid Morata.
- Ferrandéz Berrueco, R. (1999). Indicadores de Calidad en Evaluación Institucional Universitaria. Análisis de un indicador para la Universitat de Jaume I. facultat de Filosofia i Ciència de l'Educaió. Universitat de Valencia. Tesis Doctoral.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research*. MA, EE.UU.: Addison-Wesley, Reading.
- Fullana Noell, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Revista Bordón* 48, nº. 2, 151- 167.
- Gaja Jaumeandre, R. (1994). *¿Por qué suspenden nuestros hijos? : cómo detectar y superar el fracaso escolar*. Prólogo de Josep Gallifa Barcelona. Grijalbo.
- García González, C. M. (1991). El fracaso de lo escolar, ¿qué es lo que fracasa? *Revista Electrónica La Tarea*, 1-7. Guadalajara Jal. Recuperado el 14 de febrero de 2005, de, [file:///A/Revista%20La%20Tarea%20-%E1%20%Escalar%](file:///A/Revista%20La%20Tarea%20-%E1%20%Escalar%20)
- Gil Flores J. (1994). *Análisis de datos cualitativos aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona. PPU.
- Gilly, Michel (1978). *El problema del rendimiento escolar: investigación sobre los determinantes de las diferencias del éxito escolar en idénticas condiciones de inteligencia y medio social*. Prólogo de René Zazzo Vilassar de Mar, Barcelona Oikos-tau.
- Goberna, M. A. y Rodríguez. C. J. (1992), La Persistencia de los Factores del Rendimiento Académico en el Alumnado de Ciencias Químicas. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Vol. 2, nº.3, 33-38.

González Galán, M. A. y López López, E. (1985). Factores del rendimiento universitario. *Revista Española De Pedagogía*, 169-170, 497-519.

González R.; Valle, A.; Sánchez, J.M. y Fernández, Ma. P. (1999). Un modelo integrador, explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Universidad de la Coruña. *RIE, Revista de Investigación Educativa*. Vol. 17, nº. 1. 47-70.

González Tirado, R.M. (1985). *Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

González Tirados, R. (1986) *Un método para el análisis del fracaso escolar universitario*. Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad: CIDE. Madrid.

González Tirados, R. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Pontificia de Madrid*: Madrid. CIDE.

González Tirados, R. (1994). *Análisis de los factores de proceso y otros factores de influencia que condicionan la calidad de las enseñanzas universitarias y el rendimiento* (Estudio Piloto). Madrid.

González Tirados, R. Coord. (2000). *Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. ALJIBE Málaga.

Granados García-Tenorio, P. (1992). *Abandono de estudios en las Facultades de Letras de la UNED*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Grao, J. (Coord.)(1991). *Demanda y rendimiento académico en educación superior*. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de

bachillerato en la Universidad del País Vasco. Victoria: servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Hall, C. S., Lindze, G. (1974). *Las teorías psicosociales de la personalidad: Adler, Fromm, Horney y Sullivan*. Buenos Aires. Paidós.

Henry T. Truba, G. y Louise Spindler, L. (1998). *What do anthropologists have to say about dropouts: the First Centennial Conference on Children at Risk, School of Education*. Stanford University. Falmer Press.

Hernández Hernández, P. (1983). *Adaptación e intervención Psicoeducativa*. Colecciones Monográficas. Nº 12. Universidad de la Laguna.

Hernández López, J. M. y Pozo Muñoz, C. (1999). El fracaso académico en la Universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Revista Psicología Educativa, Vol. 5, n. 1, 27-40*.

Hernández Ruiz, S. y Dacal, G. (1982). *Fracasos escolares; estudio pedagógico legal y económico*. Madrid.

Hernández, J. M., Pozo, C. y Polo, A. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Valencia Promolibro.

Herrero, S. e Infestas, A. (1980). *El rendimiento académico en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

Hirsch, S. y Keniston, K. (1970). Psychosocial issues in talented college dropout. *Journal for the study of interpersonal processes*, 33, 1, 1-20.

Infestas, A. y González Tirados, R. (1986). *El rendimiento académico en la universidad. La influencia de factores extrauniversitarios*: CIDE.

- Krief, B. (1982). *Didas 82: Estudio sociológicos sobre el fracaso escolar* /estudio realizado por el Gabinete de Estudios Sociológicos. Madrid: ICE.
- Latiesa, M. (1992). El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la Universidad. La deserción universitaria. CIS. Siglo XXI. Madrid. Latiesa, M. (comp.) 1986 Demanda de educación superior y rendimiento académico. CIDE. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de: www.monografias.com/.../factor-educacional-causa-desercion-universidad.shtml
- Latiesa Rodríguez, M. (1992). *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos o fracasos*. Madrid. CIS.
- Latiesa, M. (1986) *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Compilación de Madrid Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Latiesa, M. (1986). *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad* (compilación) Seminario: CIDE.
- López Blasco, A., Marqués Ruiz J. y Martínez, A. (1985) *El fracaso escolar: percepciones y vivencias*. Universidad de Valencia: Institució Alfons el Magnànim. Valencia.
- López Herrerías, J. A. (1990). *A la búsqueda del éxito escolar*. Madrid. Eudema.
- López Herrerías, J. A. L. (1990). *A la búsqueda del éxito escolar*. Madrid: Madrid Eudema.
- López López, T. (1990). *Atribuciones causales del fracaso escolar y teorías educativas de los alumnos, padres y profesores*. [Microformas]. Universidad de La Laguna. La Laguna.

- Marchesi, A. y Monguilot, I. (1999). *Opinión de los alumnos sobre la calidad de la Educación*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Madrid.
- Marín Sánchez, M. (1983). *Memoria Investigación: Factores y causas del fracaso académico en la Universidad*. Universidad de Sevilla: Sevilla ICE.
- Martín Cabrera, E., García García, L. A. y Hernández Hernández, P. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. La laguna: Santa Cruz de Tenerife, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- Martínez Olivera, A.L., González de la Fuente, M. V., Mora Guevara, J. L. A. (n/f). Factores vinculados con el éxito académico en estudiantes universitarios. Universidad Nacional autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Recuperado el 5 de mayo de 2009, de, papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/21.PDF.
- Martínez Muñoz, B. (1986). *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*. Madrid, Narcea. Molina García, S. (1997). *Escuelas sin fracasos: prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Málaga.
- Molina García, S., García Pascual, E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la EGB /, prólogo de José Luis García, introducción de Juan Manuel Escudero Muñoz*. Barcelona Laia.
- Moliner, M^a. (1991). *Diccionario del uso español (H-Z)*. Editorial Gredos, S. A.
- Muñoz, F. (1993). *El sistema de acceso a la Universidad en España*. Madrid: CIDE.

- Muñoz Muñoz, S. (n/f). Indicadores de rendimiento académico del alumnado de la universidad de La Laguna. Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna. Recuperado el 20 de junio de 2009, de, www2.ull.es/docencia/crediteuropeo/jornadas.../SoledadMunoz.pdf.
- Nora, A. y Rendon, L. I. (1990). Determinants of predisposition to transfer among community college students: A structural model. *Research in Higher Education*. 31, 3. 235-255.
- Nora, A. y Cabrera, A. (1996). Differential impacts of academic and social experiences of college-related behavioral outcomes. *Research in Higher Education*, 37, 4. 427-452.
- Page, A. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Pascarella, E. T., Smart, J. C. y Ethington, C. A. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in Higher Education* 24 (1): 47-71.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshmen persistence and voluntary dropouts decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education* 51 (1): 60-75.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1991). How college affects students: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey Bass.
- Pelechano Barberá, V. (1989). *Fracaso escolar y calidad de la enseñanza en niveles no universitarios*. El caso de Canarias. Universidad de Valencia: Valencia Alfaplus.

- Pérez Sánchez, M. (1995). *Orientación y estudios para después de la E.G.B./E.S.O. en la provincia de Alicante: curso 1995/96*. Alicante: Diputación de Alicante, Área de Juventud.
- Periáñez Cristobal, R. (1999). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria*. Universidad de Sevilla: Sevilla ICE.
- Perrenoud, Ph. (1990). *Construcción del éxito y fracaso escolar: hacia un análisis del éxito y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. La Coruña [etc.] Fundación Paideia.
- Peterson, S.L.(1993). Formación de toma de decisiones de Autoeficacia y Social e Integración Académico de Estudiantes Universitarios suficientemente preparados: Variaciones Sobre la base de características generales. *Revista de Investigación en Educación Profesional, v1.8 n.1. 77-115*.
- Pozo, C. y Hernández, J. M. (1997). *El fracaso académico en la universidad. Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva*. Tesis de Doctorado. Universidad de Almería.
- Rodicio García, Ma. Luisa (1995) *El acceso a la universidad desde el curso de orientación universitaria; Un estudio de seguimiento*. Trillo
- Alonso, D. Felipe, Director del proyecto de investigación Universidad de Santiago de Compostela: ICE.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona Oikos-tau.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ed. Aljibe.
- Salcedo, G. y Roa, J. I. (1999).Propuesta Metodológica para el Proceso de Desarrollo Curricular en la Universidad a Nivel de Diseño, Rediseño, Administración y Evaluación Curricular. *Centro de Investigaciones Educativas. USB*. Recuperado el 4 de julio de

2010, de,
<http://tecnologiaedu.us.es/eusXXI/Programa/paginas/regioncap>

- Saldaña, R. (1986). Éxitos y fracasos en la Universidad. En M. Latiesa (Comp.). *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.
- Salvador Blanco, L. (1991). *Los docentes universitarios exitosos desde la perspectiva del alumno: su caracterización psicopedagógica*. (86-87, 87-88, 88- 89). [Microforma]. Universidad de Cantabria. Santander.
- Salvador Blanco, L. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (1989). *El rendimiento académico de la universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios*: C.I.D.E.
- Salvador Blanco, L. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A.(1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria, abandono y retraso en los estudios*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, CIDE.
- Sullana Noell, Judit (1996) Revista Bordón 48 (2), La prevención del Fracaso Escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar.
- Taurón Figueroa, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Universidad de Pamplona: Pamplona Eunsa.
- Tejedor Tejedor, F .J., Rodríguez Diéguez, J.L., García Valcárcel, A. (1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid. Narcea.
- Spady .W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*. 1, 64-85.
- Tejedor Tejedor, F. J. Coord. (1998). *Los alumnos de la universidad de Salamanca: Características y rendimiento académico*. Ediciones

Universidad de Salamanca: Grupo Helmántica de Investigación Educativa. Salamanca.

Tejedor Tejedor, F.J. Coord. (1997). *Los Alumnos de la Universidad de Salamanca; características y rendimiento académico* (p.113). Grupo HELMÁNTICA de Investigación Educativa Universidad de Salamanca.

Tierno Jiménez, B. Coord. (1996). *Las dificultades escolares*. Aguilar.

Tierno Jiménez, B. (1998). *Del fracaso al éxito escolar*. Plaza y Janés, Barcelona

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, Nº 3.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Watts, A. G., y Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new futures: higher education guidance and counselling services in the European Community*. Bruselas: VUBPress.

Anexos

ANEXOS IMPRESOS

1. **Anexo:** Clave de códigos para presentar en el resumen de la clasificación de las asignaturas (2005/-07) con bajo rendimiento académico.
 - 1.1. **Clasificación de las asignaturas troncales y obligatorias en las diplomaturas de Infantil y Primaria.**
2. **Anexo:** Clave de las variables a evaluar en el cuestionario sobre la percepción del fracaso académico.
3. **Anexo:** Contacto de citas para aplicar el cuestionario del Departamento de Educación UJI.
4. **Anexo:** Cuestionario sobre la percepción del Fracaso Académico en la Universidad.
5. **Anexo:** Estructuración de las unidades de contenido más evidentes, presentadas a través de los argumentos de los sujetos entrevistados.
6. **Anexo:** Definiciones de las categorías y subcategorías encontradas en la exploración de las opiniones en los sujetos entrevistados.
7. **Anexo:** Transcripción de entrevistas a tres estudiantes de las diplomaturas de Maestro/a, Universitat Jaume I.
 - 7.1. **Reelaboración y codificación de la transcripción para la Identificación de las opiniones analizadas.**
8. **Anexo:** Representación de estudiantes a evaluar en las titulaciones de Infantil, Música, Física y Primaria.
9. **Anexo:** Información en Soporte magnético:
 1. **Datos Excel (Copia de asignaturas de Maestro/a)**
 2. **Datos del programa SPSS 17.5**

ANEXO 1

ANEXO 1:

CLAVES DE CÓDIGOS PARA PRESENTARLOS EN EL RESUMEN DE LA CLASIFICACIÓN DE LAS ASIGNATURAS (2005/06 - 2006/07) CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO:

Fichero «Asignaturas Maestro-a.xls»

Descripción de campos:

ESPECIALIDAD: Referencia a la especialidad: Educación Infantil, Física, Musical y Primaria.

CÓDIGO: Código de la asignatura.

ASIGNATURA: Nombre de la asignatura.

CURSO: Curso académico. Está identificado por el primer año de los dos que forman el curso (es decir, «2005» correspondería al curso «2005/06»).

MATT: Estudiantes matriculados totales en la asignatura (excluidas convalidaciones y adaptaciones).

MATN: Estudiantes matriculados de 1ª matrícula en la asignatura (excluidas convalidaciones y adaptaciones).

MATR: Estudiantes matriculados de 2ª o posterior matrícula en la asignatura (excluidas convalidaciones y adaptaciones). Es igual a MATT-MATN.

PREST: Estudiantes matriculados totales en la asignatura que se han presentado a alguna convocatoria de examen (un estudiante figura como máximo una vez).

PRESN: Estudiantes matriculados de 1ª matrícula en la asignatura que se han presentado a alguna convocatoria de examen (un estudiante figura como máximo una vez).

PRESR: Estudiantes matriculados de 2ª o posterior matrícula en la asignatura que se han presentado a alguna convocatoria de examen (un estudiante figura como máximo una vez). Es igual a PREST-PRESN.

APTT: Estudiantes totales que han superado la asignatura (con la calificación que sea)

- MHT: Estudiantes totales que han superado la asignatura con matrícula de honor.
- SOBRET: Estudiantes totales que han superado la asignatura con sobresaliente.
- NOTT: Estudiantes totales que han superado la asignatura con notable.
- APRT: Estudiantes totales que han superado la asignatura con aprobado o aprobado por compensación.
- SUST: Estudiantes totales que no han superado la asignatura (un estudiante figura como máximo una vez). Es igual a PREST-APTT.
- APTN: Estudiantes de 1^a matrícula que han superado la asignatura (con la calificación que sea).
- MHN: Estudiantes de 1^a matrícula que han superado la asignatura con matrícula de honor.
- SOBREN: Estudiantes de 1^a matrícula que han superado la asignatura con sobresaliente.
- NOTN: Estudiantes de 1^a matrícula que han superado la asignatura con notable.
- APRN: Estudiantes de 1^a matrícula que han superado la asignatura con aprobado o aprobado por compensación.
- SUSN: Estudiantes de 1^a matrícula que no han superado la asignatura (un estudiante figura como máximo una vez). Es igual a PRESN-APTN.
- APTR: Estudiantes de 2^a o posterior matrícula que han superado la asignatura (con la calificación que sea). Es igual a APTT-APTN.
- MHR: Estudiantes de 2^a o posterior matrícula que han superado la asignatura con matrícula de honor. Es igual a MHT-MHR.
- SOBRER: Estudiantes de 2^a o posterior matrícula que han superado la asignatura con sobresaliente. Es igual a SOBRET-SOBREN.
- NOTR: Estudiantes de 2^a o posterior matrícula que han superado la asignatura con notable. Es igual a NOTT-NOTN.
- APRR: Estudiantes de 2^a o posterior matrícula que han superado la asignatura con aprobado o aprobado por compensación. Es igual a APRT-APRN.
- SUSR: Estudiantes de 2^a o posterior matrícula que no han superado la asignatura (un estudiante figura como máximo una vez). Es igual a SUST-SUSN.

Estos datos se han obtenidos a través del Gabinete de Planificación Tecnológica de la Universitat Jaume I.

1.1. CLASIFICACIONES DE LAS ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS EN LAS DIPLOMATURAS DE INFANTIL Y PRIMARIA

Resumen de las diferencias entre estudiantes aptos y no aptos en las asignaturas identificadas como las de mayor incidencia de bajo rendimiento académico en las diplomaturas Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I.

Aquellas asignaturas identificadas de color gris, se refieren a las de mayor incidencia en bajo rendimiento académico desde 89% descendente.

Tabla 1: ASIGNSATURAS EN LA DIPLOMATURA DE EDUCACION INFANTIL

DIPLOMATURA DE INFANTIL									
TRONCALES	Código	MATN	PRESN	% Ma/Pre	APTN	NO APTN	% Ap/Np	MH T	SOB
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	L01	270	248	8%	245	3	99%		
Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en la Lengua Española	L02	270	244	10%	241	3	99%		
Desarrollo Psicomotor	L03	270	257	4%	257	0	100%		
Historia de la Educación Contemporánea	L04	269	251	3%	248	3	99%		
Música	L05	258	251	7%	226	25	89%	12	
Organización del Centro Escolar	L06	270	250	4%	248	2	99%		
Prácticum I	L07	260	258	2%	258	0	100%		
Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar	L08	264	245	5%	212	33	84%	15	
Sociología de la Educación	L09	257	247	5%	247	0	100%		
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	L14	249	203	18%	146	57	61%	0	4
Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Educación Infantil	L15	244	236	3%	236	0	100%		

Didáctica de las Ciencias Sociales	L16	245	235	4%	231	4	98%		
Didáctica del Catalán I	L17	249	245	2%	244	1	100%		
Didáctica del Catalán II	L18	252	245	3%	245	0	100%		
Didáctica General	L19	244	221	9%	221	0	100%		
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	L20	246	238	3%	238	0	100%		
Prácticum II	L21	257	250	3%	250	0	100%		
Bases Pedagógicas de la Educación Especial	L26	236	223	6%	216	7	97%		
Bases Psicológicas de la Educación Especial	L27	238	232	3%	211	21	90%	5	
Literatura Infantil	L28	247	238	4%	238	0	100%		
Prácticum III	L29	259	251	3%	250	1	100%		
OBLIGATORIAS									
Informática	L10	256	235	8%	221	14	94%	3	
Inglés I	L11	259	244	6%	243	1	100%		
La Expresión Corporal en la Educación Infantil	L12	273	264	3%	260	4	98%		
Teoría de la Educación	L13	257	248	4%	248	0	100%		
Desarrollo y Contextos Educativos en Educación Infantil	L22	246	242	2%	234	8	97%		
Didáctica de la Expresión Musical en la Educación Infantil	L23	249	234	6%	209	25	88%	4	
Educación para la Salud	L24	246	243	1%	240	3	99%		
Inglés II	L25	245	242	1%	241	1	100%		
Didáctica de las Matemáticas	L30	243	207	15%	150	57	62%	0	2
Las Técnicas Plásticas en la Educación Infantil	L31	244	240	2%	240	0	100%		
Técnicas Didácticas y Organizativas en Educación Infantil	L32	243	238	2%	235	3	99%		

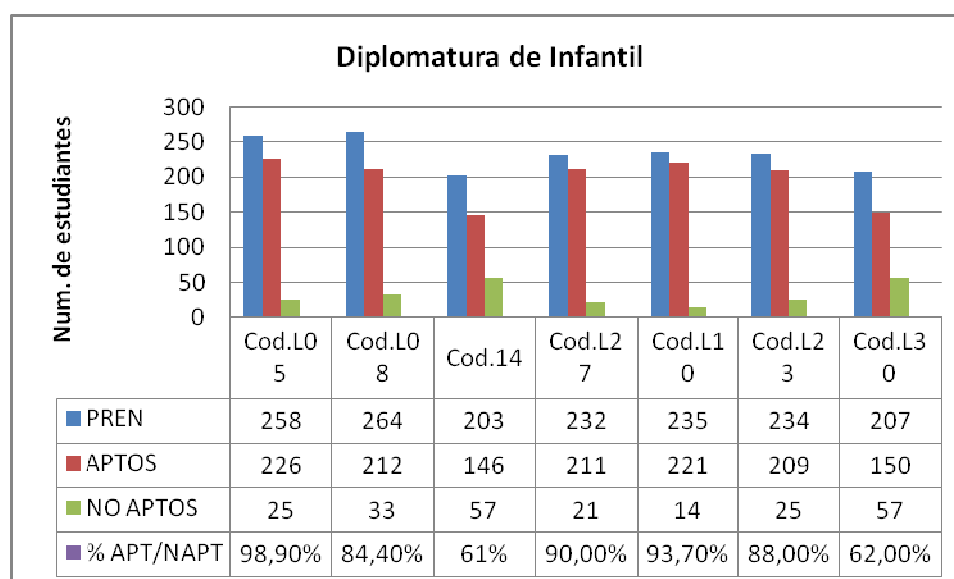


Ilustración 1: Diferencias entre estudiantes aptos y no aptos en las asignaturas identificadas como las de mayor incidencia de bajo rendimiento académico en la Diplomatura de Infantil (2005/06/07).

Tabla 2: ASIGNATURAS EN LA DIPLOMATURA DE EDUCACION PRIMARIA

DIPLOMATURA DE PRIMARIA									
TRONCALES	Código	MATN	PRESN	% Ma/Pre	APTN	NO APTN	% Ap/Np	MHT	SOB
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	P01	264	244	2%	244	0	100%		
Educación Física y su Didáctica	P02	258	248	8%	242	6	98%		
Educación Musical y su Didáctica	P03	264	247	4%	244	3	99%		
Historia de la Educación Contemporánea	P04	245	222	6%	222	0	100%		
La Literatura en sus Textos	P05	256	212	9%	168	44	74%	0	3
Morfosintaxis del Español	P06	258	229	17%	212	17	92%	1	
Organización Escolar	P07	260	237	11%	231	4	98%		
Prácticum I	P08	254	235	10%	235	0	100%		
Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar	P09	236	196	7%	166	30	82%	1	
Sociología de la Educación	P10	244	233	17%	232	1	100%		
Análisis del Discurso	P16	256	211	18%	188	23	88%	5	
Geografía del País Valenciano	P17	57	36	37%	32	4	88%		
Didáctica de la Física y la Química	P18	251	237	6%	213	24	89%	0	4
Didáctica de las Ciencias Naturales	P19	248	236	5%	229	7	97%		
Didáctica de las Ciencias Sociales	P20	252	231	8%	226	5	98%		
Didáctica del Francés	P21	26	16	38%	16	0	100%		
Didáctica General	P22	237	217	8%	210	7	97%		
Matemáticas y su Didáctica	P23	256	203	21%	163	40	75%	5	
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	P24	246	225	9%	218	7	97%		
Prácticum II	P25	248	238	4%	238	0	100%		
Dramaturgia e Historia del Teatro en Catalán	P29	498	471	5%	471	0	100%		
Lengua Catalana III	P31	823	723	12%	500	223	55%	3	
Bases Pedagógicas de la Educación Especial	P33	227	217	4%	207	10	95%		
Bases Psicológicas de la Educación Especial	P34	224	221	1%	211	10	95%		
Didáctica de la Lengua y de la Literatura Españolas	P35	234	228	3%	213	15	93%	6	
Prácticum III	P36	237	233	2%	233	0	100%		
Técnicas Plásticas en Educación Primaria	P37	239	231	3%	231	0	100%		
Teoría y Práctica en Educación Matemática	P38	244	217	11%	181	36	80%	10	
Didáctica del Catalán II	P39	306	277	9%	272	5	98%		
Lengua Catalana IV	P41	514	483	6%	435	48	89%	23	
Literatura Catalana I	P43	257	151	41%	122	29	76%	2	
Literatura Catalana II	P44	318	279	12%	264	15	94%		
Los Nuevos Lenguajes Literarios Catalanes	P45	182	158	13%	147	11	93%		
Didáctica del Inglés	P46	231	218	6%	217	1	100%		
Lengua Catalana I (libre configuración)	P47	263	243	8%	195	48	75%	1	
Lengua Catalana II (libre configuración)	P48	678	571	16%	459	112	76%	3	
OBLIGATORIAS									
Informática	P11	246	217	12%	176	41	77%	11	
Inglés I	P12	244	221	9%	219	2	99%		
Lengua Catalana I	P13	259	244	6%	230	14	94%		
Lengua Catalana II	P14	260	233	10%	195	38	81%	3	
Teoría de la Educación	P15	242	215	11%	212	3	99%		

Desarrollo y Contextos Educativos en Educación Primaria	P26	237	222	6%	214	8	96%		
Didáctica del Catalán I	P27	245	229	7%	224	5	98%		
Inglés II	P28	240	232	3%	226	6	-97%		

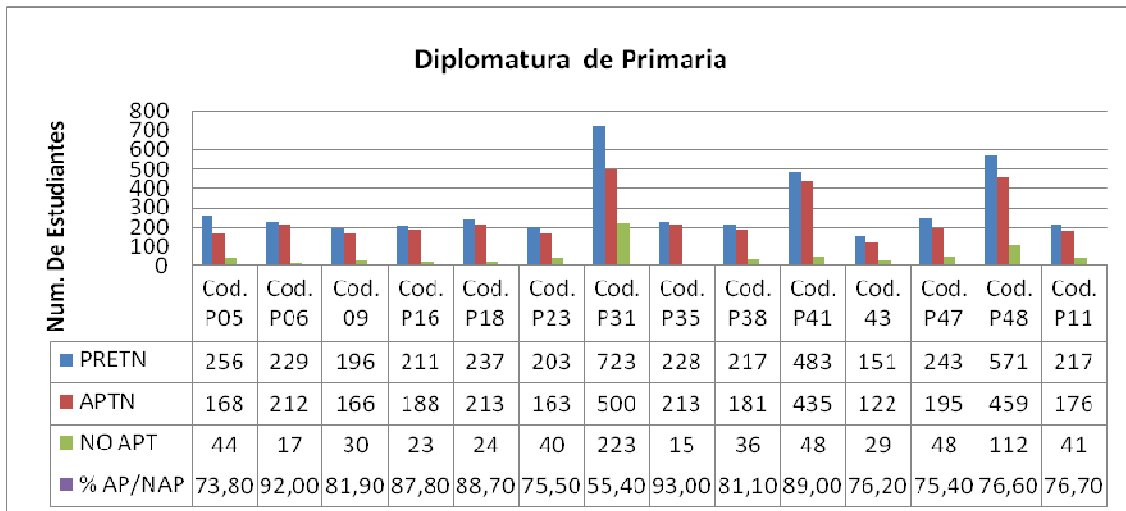


Ilustración 2: Diferencias entre estudiantes aptos y no aptos en las asignaturas identificadas como las de mayor incidencia de bajo rendimiento académico en la Diplomatura de Primaria (2005/06/07).

ANEXO 2

ANEXO 2:

Claves de las variables a evaluar en el cuestionario sobre la percepción del fracaso académico

Descripción de campos:

Cuadro	Clave de categoría	Descripción de las categorías (Datos personales; Expectativas; Valoración de Aspectos académicos y Evaluación de esta asignatura).
1A	PART	Participante que complementa el cuestionario
1B	TITUL	Titulación del participante
1C	ASIG	Asignatura a la que se aplica el cuestionario
1D	DPa.	Opción de la carrera elegida
1E	DPb.A	Datos personales sobre nota de acceso (Aprobado)
1F	DPb.N	Datos personales sobre nota de acceso (Notable)
1G	DPb.S	Datos personales sobre nota de acceso (Sobresaliente)
1H	DPb.MH	Datos personales sobre nota de acceso (Matríc. Honor)
1I	DPc.	Participante trabaja además de estudiar (Sí = 1 y No= 0)
1J	DPd.	Edad del participante
1K	DPe.	Género del participante (H o M)
1L	DPf	Veces que se ha matriculado en esta asignatura
1M	EXP1.	Grado en que se han cumplido las expectativas
1N	EXP2.a	Motivación para hacer la carrera (duración de la carrera)
1O	EXP2.b	Motivación para hacer la carrera (obtener un título universitario)
1P	EXP2.c	Motivación como estabilidad profesional (funcionariado)
1Q	EXP2.d	Motivación para hacer la carrera (por influencia de un agente externo- fam., amigos, etc.)
1R	EXP2.e	Motivación para hacer la carrera (vocación)
1S	EXP2.f	No le llega la nota para estudiar lo que quería
1T	AAHE3.	Aspectos académicos relacionado a los hábitos de estudios al pasar a la Universidad
1U	AAIF4.a	Valora la importancia que facilita un buen rendimiento académico en la institución universitaria
1V	AAFR4.b	Valora la importancia que facilita un buen rendimiento académico en el aula de clase
1W	AACA4.c	Valora los contenidos de las asignaturas impartidas
1X	AAMI4.d	Valora la metodología impartida por el profesor
1Y	AAHC4.e	Valora el horario de clase
1Z	AAEM4.f	Valora el ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada por en la asignatura
1AA	AATP4.g	Valora el tiempo en que dedica el participante al estudio de la materia
1AB	AAFE4.h	Valorar la forma de estudiar para la asignatura
1AC	AAPC5	Grado de participación en clase
1AD	AAGE6	Grado de esfuerzo

1AE	AAPD7.a	Planifica horas de estudio diario
1AF	AAPS7.b	Planifica horas de estudio semanal
1AG	AAPAE7.c	Planifica horas de estudio el día antes del examen
1AH	AANP7.d	No planifica
1AI	AEA8.a	Espera aprobar esta asignatura (Sí)
1AJ	AEA8.b	Espera aprobar esta asignatura (No)
1AL	EREA9.a	Evalúa el resultado de esta asignatura en el ámbito de la institución
1AM	EREA9.b	Evalúa el resultado de esta asignatura en el ambiente del aula de clase
1AN	EREA9.c	Evalúa el resultado de los contenidos de la asignaturas impartidas
1AO	EREA9.d	Evalúa el resultado de la metodología utilizada por el profesorado
1AP	EREA9.e	Evalúa el resultado del horario de esta asignatura
1AQ	EREA9.f	Evalúa el resultado del ajuste de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura
1AR	EREA9.g	Evalúa el resultado del tiempo que el participante dedica al estudio de la materia
1AS	EREA9.h	Evalúa el resultado de la forma de estudiar del participante
1AT	GPEA10	Grado de participación en clase en esta asignatura
1AU	GEP11	Grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura
1AV	DPE	Datos personales para entrevista individualizada (Sí 1 o No 0)

ANEXO 3

ANEXO 3:

**Contacto de citas para aplicar cuestionario
Del Departamento de Educación UJI:**

DIPLOMATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA					
Asignatura	Profesor/ra	Fecha	Aula	Hora	Participación de estudiantes
P09	Vicente Pinto	09/03/09	HAD 0108	19h	64 estudiantes
P31	Manuel Sifre	11/03/09	1020	16h	23 estudiantes
P31	Manuel Sifre	25/03/09	1020	15h	09 estudiantes
P23	Amparo Monedero	02/04/09	HA1117AA	17h	19 estudiantes
P23	Amparo Monedero	02/04/09	HA1117AA	18h	30 estudiantes

DIPLOMATURA DE EDUCACIÓN INFANTIL					
Asignatura	Profesor/ra	Fecha	Aula	Hora	Participación de estudiantes
L08	M ^a José Palmer	02/04/09	HAD 0108	8h	24 estudiantes
L05	Antonio Ripollés	0	0	0	0
L14	Imma Pérez	0	0	0	0

Una vez aplicado el cuestionario se descartaron aquellos estudiantes que no pertenecen a las diplomaturas de Infantil y Primaria, resultando así 155 casos para analizar en el proyecto de investigación.

ANEXO 4

ANEXO 4:

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL FRACASO ACADÉMICO

En el siguiente cuestionario te presentamos una serie de aspectos relevantes sobre el rendimiento académico y aquellas situaciones con las que se enfrenta el estudiante en la Universidad. Por favor, responde sinceramente, teniendo en cuenta que no hay respuestas mejores que otras.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

TITULACIÓN:

Datos personales:									
a) ¿En qué opción elegiste esta carrera?									
b) ¿Cuál fue tu nota de acceso? (Marca con una "X" la que corresponda)									
Aprobado, Bien									
Notable									
Sobresaliente									
Matrícula de Honor									
c) ¿Trabajas además de estudiar? SÍ <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>									
d) Edad:									
e) Sexo (Marca con una "X" la que corresponda)									
Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>									
f) ¿Cuántas veces te has matriculado en esta asignatura? (indica el número)									
Expectativas:									
1. ¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas de la carrera? (1= nada; 5= totalmente)									
	1	2	3	4	5				
2. ¿Qué te motivó hacer esta carrera? (Marca con una "X" la que corresponda)									
a) La duración									
b) Obtener un título universitario									
c) La estabilidad profesional (funcionariado)									
d) Por influencia de un agente externo (familia, amigos, etc)									
e) Vocación									
f) No me llegaba la nota para estudiar la que quería									
Aspectos académicos: (Señala con una "X" la más oportuna)									
3. ¿Has cambiado tus hábitos de estudio al pasar a la universidad?									
				SÍ	NO				
4. ¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico? (1= nada importante; 5= muy importante)									
	1	2	3	4	5				
a) El ambiente en la institución universitaria									
b) El ambiente en el aula de clase									
c) Los contenidos de las asignaturas impartidas									
d) La metodología utilizada por el profesorado									
e) El horario									
f) El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en las asignaturas.									
g) El tiempo que dedico al estudio de la materia									
h) Mi forma de estudiar									
5. ¿Cuál es tu grado de participación en clase? (1=muy bajo; 5=									

<i>muy alto)</i>										
6. En general ¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?										
7. ¿Cómo planificas tus horas de estudio?										
a) Diario										
b) Semanal										
c) El día antes del examen										
d) No planifico										
<i>Esta asignatura (Señala con una "X" la opción más oportuna)</i>										
8. ¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?										
a) SÍ										
b) NO										
9. ¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura? (1=Ninguna influencia, 5=Máxima influencia)										
			1	2	3	4	5			
a. El ambiente en la institución universitaria										
b. El ambiente en el aula de clase										
c. Los contenidos de la asignatura impartida										
d. La metodología utilizada por el profesor										
e. El horario										
f. El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en esta asignatura										
g. El tiempo que dedico al estudio de la materia										
h. Mi forma de estudiar										
10. ¿Cuál es tu grado de participación en clase en esta asignatura? (1=muy bajo; 5= muy alto)										
11. ¿Cuál crees que será tu grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura? (1=muy bajo; 5= muy alto)										

Nos gustaría saber cualquier experiencia o inquietud sobre el tema que puedas aportarnos. Por favor, indícanos aquí tu correo electrónico o tu teléfono si quieres que contactemos contigo. Tu participación es importante.

Nombre:

Correo electrónico:

Teléfono:

¡Muchas gracias!

ANEXO 5

Anexo 5

Estructuración de las unidades de contenido más evidentes presentadas a través de los argumentos de los sujetos entrevistados.

Con el resultado de la exploración y recogida de datos, se ha logrado estructural la información de la siguiente forma:

- I- Contexto institucional:
 - A. Identidad del estudiante de la Diplomatura de Primaria:
 - 2) Datos personales:
 - ✓ Opción de la carrera
 - ✓ Nota de acceso
 - ✓ Trabajo además de estudio
 - ✓ Edad
 - ✓ Sexo
 - ✓ Esperas aprobar esta asignatura
 - ✓ Matricula
 - ✓ Años de estudios
 - ✓ Lugar de Inicio de la carrera
 - 3) Percepciones éxito / fracaso:
 - a. Criterios internos:
 - 1) Expectativas académicas y profesionales de estudiante:
 - Aptitudes académicas
 - Mayor dedicación a esta asignatura
 - 2) Consecución de los objetivos:
 - Esfuerzo personal
 - b. Criterios externos:
 - 1) Relación entre estudiante, profesor y/o institución
 - I. Criterio de fracaso:
 - Tomarse los cursos relajadamente
 - Absentismo
 - Pierde motivación
 - Entusiasmo por aprobar la asignatura
 - Cumplimiento de las expectativas
 - 4) Motivación:
 - a. Motivaciones internas del estudiante:
 - Inquietud vocacional
 - Aptitudes académicas
 - b. Motivaciones externas del estudiante:
 - Uso de la Biblioteca
 - Influencia en los contenidos de las asignaturas
 - Dominio de las técnicas metodologías adecuadas para la enseñanza
 - c. Pierde la motivación:

- Práctica versus enseñanza
 - Método práctico
 - Infraestructura
 - Horario
 - Utilidad de los contenidos
- 5) Expectativas:
- a. Expectativas cumplidas:
 - Cumplimiento de las expectativas
 - b. Expectativas no cumplidas:
 - No se cumplen lo esperado por el estudiante
- 6) Sensaciones:
- a. Frustración
 - b. Satisfacción
 - c. Decepción
 - d. Inseguridad
 - e. Prevención
- B. Relación:
- a. Relación / compañero:
 - Apoyo de los compañeros de clase
 - Grupos pares
 - b. Relación estudiante / profesor:
 - Tutorías
 - c. Relación / institución:
 - La influencia de la socialización universitaria
 - Mínima importancia
- B. Conciencia académica:
- 1) Plan de estudio:
- a. Ambiente en la institución universitaria:
 - Disponibilidad de recursos en la universidad
 - b. Ambiente en el aula de clases:
 - Masificación
 - Ambientación en el aula de clase
 - Competitividad
 - c. Los contenidos de las asignaturas impartidas:
 - Enseñar versus realidad
 - Utilidad de los contenidos
 - Intereses acordes con la realidad
 - d. El horario:
 - Horario
 - e. La metodología utilizada por el profesor:
 - Emisor versus receptor
 - Manipulación de los métodos didácticos en la asignatura
 - Concienciación de profesorado
 - f. El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura:
 - Métodos didácticos versus evaluación
 - Metodología vanguardista versus tradicional
- C. Percepción del sujeto sobre la propia asignatura encuestada

- 1) Propuesta de cambios:
 - a. Propuestas de cambio en relación al profesorado:
 - Los métodos didácticos vs. la evaluación
 - Coordinación de evaluación en las asignaturas
 - Utilidad de los contenidos
 - b. Propuestas de cambio en relación a la organización académica:
 - Coordinación de las distintas asignaturas
 - Otros recursos para aprobar las asignaturas

ANEXO 6

Anexo 6:

Definiciones de las categorías y subcategorías encontradas en la exploración de las opiniones en los sujetos entrevistados.

ESTUDIANTE 1	
<p><i>Opción de la carrera:</i> 2ª opción</p> <p><i>Nota de acceso:</i> Aprobado</p> <p><i>Trabaja además de estudiar:</i> Sí</p> <p><i>Edad:</i> 22 años</p> <p><i>Sexo:</i> Mujer</p> <p><i>Esperas aprobar esta asignatura:</i> Sí</p> <p><i>Matrícula:</i> 1ª matrícula</p> <p><i>Años de estudio:</i> tercer año</p> <p><i>Inicio de la carrera:</i> Universidad de Teruel</p>	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>1. Percepción de éxito y fracaso Académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las atribuciones causales internas como factor primordial relacionadas al éxito o fracaso académico. 	<p>1. Expectativas como criterios de fracaso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los intereses del estudiante no acordes con la carrera crean ausentismo. • Tomarse los cursos relajadamente. • Ausentarse de la clase. <p>2. Esfuerzo personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El esfuerzo por superar las dificultades que se presentan. • Buscar recursos académicos. • Mayor dedicación a esta asignatura.
<p>2. Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia un deseo o una meta. 	<p>1. Aptitudes académicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacidad de habilidades que posee un individuo y de conocimientos que son la base para tener éxito en la Universidad. (Ir a la Biblioteca). • El uso de recursos de la Universidad <p>2. Vocación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptitudes vocacionales para el desempeño de la enseñanza.

	<p>3. Perdida de motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente no propicio. • La dinámica en la clase. <p>4. Práctica versus realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ver lo práctico de la aplicación de los contenidos en la vida real. <p>5. Método práctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El uso dinámico en la aplicación del método y evaluación en clase.
<p>3. Expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Posibilidad o certeza de conseguir alguna cosa definida por los clientes, que resuelven sus requisitos básicos y estándares en una carrera profesional. 	<p>1. No cumplidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas que aún no se han cumplido en el transcurso de la carrera profesional. • Discrepancia entre lo esperado por el estudiante y lo que presenta el contenido de las asignaturas.
<p>4. Reacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Forma en que alguien se comporta ante un determinado estímulo, situación o toma de decisiones. 	<p>1. Inseguridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisión ante lo desconocido o lo inesperado. <p>2. Preferencia de estudio de la materia en el hogar.</p>
<p>5. Relación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Es la capacidad que posee el ser humano de interacción recíproca entre dos o más personas en busca de comprensión y entendimiento. 	<p>1. Compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La influencia de la socialización universitaria en el sujeto. • El apoyo en los compañeros de clase. <p>2. Grupos pares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo de estudiantes que trabajan en forma conjunta en una situación estructurada para el servicio de tutorías y ayuda a un individuo. <p>3. Influencia social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar en babilonia o distraído con los amigos.
<p>6. Plan de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conjunto de estudio y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades profesionales (ambiente universitario, ambiente en el aula de clase, contenido de las asignaturas impartidas, horario, metodología y ajuste entre la metodología y el sistema de evaluación). 	<p>1. Enseñanza versus realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza universitaria acorde con las exigencias y demandas del mundo laboral. <p>2. Utilidad de los contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinamismo en la metodología de los contenidos en el proceso de la enseñanza. <p>3. Disponibilidad de recursos en la Universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la Biblioteca. <p>4. Horario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de los planes de estudios. • Flexibilidad de horario. <p>5. Masificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La masificación de estudiantes en el aula de clase degrada el aprendizaje y la enseñanza. <p>6. Importancia entre teoría y aplicación de la misma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El procedimiento dinámico que surge en la ejecución metodológica en una asignatura.

	<p>7. Emisor versus receptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dinámica entre el profesor y estudiante en el aula de clase.
<p>7. Propuestas de cambio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cambios promovidos por sujetos que no se conforman con los resultados logrados hasta ahora y que siempre tienen en mente nuevos escenarios para el trabajo institucional. 	<p>1. Métodos didácticos versus evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilización de los métodos didácticos en el aula de clase vs. la aplicación en la evaluación. <p>2. Otros recursos para aprobar la asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Convocatorias y/o recuperaciones de exámenes como alternativa para aprobar.

ESTUDIANTE 2	
<p><i>Opción de la carrera:</i> 1ª opción</p> <p><i>Nota de acceso:</i> Aprobado</p> <p><i>Trabaja además de estudiar:</i> Sí</p> <p><i>Edad:</i> 22 años</p> <p><i>Sexo:</i> Hombre</p> <p><i>Esperas aprobar esta asignatura:</i> Sí</p> <p><i>Matrícula:</i> 1ª matrícula</p> <p><i>Años de estudio:</i> 2º año</p> <p><i>Inicio de la carrera:</i> Universidad de Teruel</p>	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>1. Percepción de éxito y fracaso académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las atribuciones causales internas como factor primordial relacionadas al éxito o fracaso académico. 	<p>1. Criterio de éxitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de las expectativas. <p>2. Esfuerzo personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> El esfuerzo por superar las dificultades que se presentan. Buscar recursos académicos. Mayor dedicación a esta asignatura.
<p>2. Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia un deseo o una meta. 	<p>1. Vocación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aptitudes vocacionales para el desempeño de la enseñanza. <p>2. Método didáctico en los contenidos de la asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Perder motivación por la asignatura. Pierde motivación por el horario.

	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación por las técnicas didáctica en la enseñanza. <p>3. Utilidad de los contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importancia de la calidad del material educativo en las asignaturas.
<p>3. Expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Posibilidad o certeza de conseguir alguna cosa definida por los clientes, que resuelven sus requisitos básicos y estándares en una carrera profesional. 	<p>1. Cumplidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas logradas en el transcurso de la carrera profesional. <p>2. Utilidad de recursos didácticos en el aula de clase.</p>
<p>4. Reacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Forma en que alguien se comporta ante un determinado estímulo, situación o toma de decisiones. 	<p>1. Satisfacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber acertado en la elección de la carrera. • Preferencia de estudio de la materia en el hogar. <p>2. Frustración por tener un resultado adverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzo personal para mejorar la calificación anterior. <p>3. Preferencia de estudio de la materia en el hogar.</p> <p>4. Prevención:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar prevenido de algo.
<p>5. Relación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Es la capacidad que posee el ser humano de interacción recíproca entre dos o más personas en busca de comprensión y entendimiento. 	<p>1. Compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El apoyo en los compañeros de clase. <p>2. Grupos pares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo de estudiantes que trabajan en forma conjunta en una situación estructurada para el servicio de tutorías y ayuda a un individuo. • Relación estudiante-profesor. • Compañerismo en el sistema universitario. <p>3. Mínima importancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poco interés por la interacción en la Universidad.
<p>6. Plan de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades profesionales (Ambiente universitario, ambiente en el aula de clase, contenido de las asignaturas impartidas, horario, metodología y ajuste entre la metodología y el sistema de evaluación). 	<p>1. Enseñanza versus realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza universitaria acorde con las exigencias y demandas del mundo laboral. <p>2. Disponibilidad de recursos en la universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la Biblioteca. <p>3. Utilidad de los contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinamismo en la metodología de los contenidos en el proceso de la enseñanza. <p>4. Emisor versus receptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica entre el emisor y receptor en el aula de clase. <p>5. Horario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de los planes de estudios. • Franja horaria adecuada. <p>6. Métodos didácticos versus evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de los métodos didácticos

	<p>en el aula de clase versus la aplicación en la evaluación.</p> <p>7. Ambiente del aula de clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La influencia del clima en el aula de la clase influye en el resultado del buen rendimiento académico. <p>8. Manipulación de los métodos didácticos en la asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos didácticos en la metodología de enseñanza. <p>9. Práctica versus realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ver lo práctico de la aplicación de los contenidos en la vida real.
<p>7. Propuestas de cambio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cambios promovidos por sujetos que no se conforman con los resultados logrados hasta ahora y que siempre tienen en mente nuevos escenarios para el trabajo institucional. 	<p>1. Coordinación de las distintas asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribución adecuada de la programación de estudio como importante a la hora de un buen rendimiento académico. <p>2. Coordinación de evaluación en las asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso excesivo de exámenes al final de curso.

ESTUDIANTE 3

Opción de la carrera: 1ª opción

Nota de acceso: Notable

Trabaja además de estudiar: No

Edad: 27 años

Sexo: Mujer

Matrícula: 1ª matrícula

Años de estudio: 2º año

Inicio de la carrera: Universitat Jaume I

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>1. Percepción de éxito y fracaso académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las atribuciones causales internas como factor primordial relacionadas al 	<p>1. Esfuerzo personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor dedicación a esta asignatura. <p>2. Ausentarse en clase por agotamiento.</p>

éxito o fracaso académico	
<p>2. Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia un deseo o una meta. 	<p>1. Motivación intrínseca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptitudes vocacionales para el desempeño de la enseñanza. • Vocación en la carrera escogida. <p>2. Influencia de los contenidos en las asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos afines con los intereses del estudiante influyen en el buen rendimiento académico. <p>3. Horario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La programación de estudio para todo el día desmotiva los intereses del estudiante. <p>4. Aptitudes académicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de recursos en la Universidad. <p>5. Dominio de las técnicas metodológicas adecuadas para la enseñanza.</p>
<p>3. Expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Posibilidad o certeza de conseguir alguna cosa definida por los clientes, que resuelven sus requisitos básicos y estándares en una carrera profesional. 	<p>1. No cumplidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas que aún no se han cumplido en el transcurso de la carrera profesional. • Discrepancia entre lo esperado por el estudiante y lo que presenta el contenido de la asignatura.
<p>4. Reacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Forma en que alguien se comporta ante un determinado estímulo, situación o toma de decisiones. 	<p>1. Frustración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensaciones de frustración por la metodología de enseñanza. <p>2. Decepción.</p> <p>3. Preferencia de estudio de la materia en el hogar.</p>
<p>5. Relación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Es la capacidad que posee el ser humano de interacción recíproca entre dos o más personas en busca de comprensión y entendimiento. 	<p>1. Compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El apoyo en los compañeros de clase. <p>2. Mínima importancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poco interés por la interacción en la Universidad.
<p>6. Plan de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades profesionales (Ambiente universitario, ambiente en el aula de clase, contenido de las asignaturas impartidas, horario, metodología y ajuste entre la metodología y el sistema de evaluación). 	<p>1. Enseñanza versus realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza universitaria acorde con las exigencias y demandas del mundo laboral. <p>2. Disponibilidad de recursos en la universidad</p> <p>3. Ambientación en el aula de clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenido a fines con los intereses del estudiante. <p>4. Horario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de los planes de estudios. • Horario más compactado. <p>5. Práctica versus realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ver lo práctico de la aplicación de los contenidos en la vida real. <p>6. Competividad en el aula de clase como influencia en el rendimiento académico.</p> <p>7. Infraestructuras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comodidad y ambiente en el aula de clase.

	<p>8. Concienciación del profesorado a la hora de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>9. Coordinación entre la metodología vanguardista y la metodología tradicional.</p> <p>10. Masificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La masificación de estudiantes en el aula de clase degrada el aprendizaje y la enseñanza. <p>11. Emisor versus receptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica entre el profesor y estudiante en el aula de clase.
<p>7. Propuestas de cambio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios promovidos por sujetos que no se conforman con los resultados logrados hasta ahora y que siempre tienen en mente nuevos escenarios para el trabajo institucional. 	<p>1. Coordinación de las distintas asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribución adecuada de la programación de estudio. <p>2. Formación del profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambio en los métodos didácticos en la docencia. <p>3. Teoría versus práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • El procedimiento dinámico que surge en la ejecución metodológica en una asignatura. <p>4. Utilidad de los contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinamismo en la metodología de los contenidos en el proceso de la enseñanza.

Anexo 7

Anexo 7:

TRANSCRIPCION DE ENTREVISTAS A TRES ESTUDIANTES DE LA DIPLOMATURA DE MAESTRO, UNIVERSITAT JAUME I

Diplomatura: Primaria

ESTUDIANTE # 1

A-Datos personales:

¿En qué opción escogiste la carrera?

- 2ª Opción

¿Cuál fue tu nota de acceso?

- Aprobado.

¿Trabajas además de estudiar?

- Sí

¿Edad?

- 22

¿Sexo?

- Mujer

¿Esperas aprobar esta asignatura?

- Sí (se muestra dudosa en el momento de contestar)

¿Matrícula?

- 1ª matrícula

¿En qué año estas estudiando?

- Este es mi tercer año.

¿En qué universidad iniciaste la carrera?

- Universidad de Teruel (Los primeros dos años).

B- Expectativas:

¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas?

¡A mí no tanto! En mi caso, yo es que no [Pausa]. Porque yo, por ejemplo: hay muchas clases teóricas que dan los profesores que no voy a clase, porque veo que

puede llegar a una pérdida de tiempo. Yo ir a esas clases, mientras que yo puedo estar (...). Yo voy todas las tardes a la Biblioteca, y me lo preparo yo por mi cuenta, ¿Sabes?, y siempre voy preguntando a mis compañeras por dónde van y tal. Y si tengo alguna duda pues ya voy al profesor.

Porque ir la clase que me dan (pausa y aclaración) que aunque puedo ir a clase en vez de la biblioteca. Pero hay muchas horas que pienso que igual adelanto yo más pasándomelo a limpio y preparándomelo yo de cara al examen, que yendo a clase. Y entonces sí que es verdad, que me cuesta más, me gusta mucho y eso, ¿Yo qué sé?

En el primer cuatrimestre, por ejemplo, me lo tomé así un poco más *Light* y las he aprobado bastante, pero no las he aprobado todas, [Pausa], y este cuatrimestre ¡sí! que me las estoy tomando más en serio y eso si espero (...). De momento lo llevo mucho más mejor, todo. Espero que en cada examen se note. Si no ya no se que hacer. [Se muestra poco sonriente ante la situación].

Me comentabas que tus expectativas son más negativas, ¿Me podrías explicar un poco sobre lo que comentas en cuanto a la metodología del profesorado?

Si. Porque hay profesores y profesores. Hay profesores que te lo explican, te ponen muchos ejemplos y te ayudan a comprenderlo. Pero si hay profesores que me van a leer el Power Point y luego lo dejan en *reprografía*, pues para eso me lo leo yo y si tengo alguna duda (...). Y si él va a leer el Power Point para eso me lo leo yo y no pierdo una hora de 9 a 10 de la noche, por ejemplo, que podría estar en casa cenando, ¿Sabes?

¿Qué te motivó hacer esta carrera?

Yo es que mi primera opción, por ejemplo, era Bellas Artes, [se muestra sonriente]. Pero era Bellas Artes porque yo quería hacer la capacitación para ser maestra. Es decir, que yo quería ser docente. Y como de segundo Primaria porque

Infantil no me gusta. Porque lo que me gusta es ser maestra para enseñar y ver, pues ¡Umm! ¿No sé? Es que Infantil lo veo todo muy de jugar, de pintar, colorear, ¿Sabe? Y todo muy guardería, y a mi me gusta enseñar ¿Sabes? Y por eso más que nada. Y es por eso. Y de Bellas Artes sería por que había hecho bachillerato artístico y siempre te lleva combinar ambas cosas.

Pero yo no me arrepiento para nada de haber escogido Primaria. [Pregunta]...Sí. Me gusta mucho, y no cambiaría de carrera. Si tuviera que volver atrás y escoger una carrera, escogería ésta.

¿Quieres decir que tu motivación ha sido por vocación?

Yo igual (que el compañero), no me cogieron aquí y me pusieron en Teruel y estuve dos años allí y porque me gusta y también hay otras carreras que me podrían llegar a gustar, pero en la realidad, es que, cuando haces esto de la especie, te das cuenta de la realidad de que te gusta o no (...).

C- Aspectos académicos:

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El ambiente en la institución universitaria:

Yo creo que es muy importante. Para mí. Porque en la Universidad de Teruel, por ejemplo, no hay este ambiente universitario. En la Biblioteca, por ejemplo, es [Pausa] hay como 10 mesas ¿Sabes? Y eso no te ayuda a estudiar, ¿Sabes? no te motiva, no [Pausa] ¿Yo qué sé? Aquí sí que ves que la gente viene a estudiar, aquí la Biblioteca es muy grande y te ayudan mucho a buscar información, tiene un montón de recursos, y eso te motiva a seguir, ¿Sabes? Pero si tú vas a un sitio que estás estudiando y estás escuchando al de la mesa del lado gritar, es más difícil.

Que también es importante lo que dice el compañero, que tus compañeros y eso. Y también creo que las clases son demasiadas grandes con demasiado alumnos, pero bueno ¡Umm! pero, ¡bueno!, pero sí que ayuda que haya ambiente universitario, eso ayuda, ¡Eso sí!

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El ambiente en el aula de clase:

Yo pienso igual que el compañero. Tiene que haber participación de ambas partes sino cómo se puede diferenciar distintos tonos de voz. Porque si no es que al final no te motiva (...).

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

Los contenidos de las asignaturas impartidas:

También lo que me motiva mucho es saber que lo que estoy aprendiendo aquí en la Universidad, lo pueda poner en práctica. Que a mí me parece muy interesante, saber que las sumas se dan en las clases de primero y segundo (...). O sea, saber que yo lo pueda aplicar. Pero a mí que me den una asignatura, de saber, ¿Yo qué sé? De algo, que sé que yo lo valoraría y que sé que se puede aplicar, ¡Y eso! Me motiva mucho. ¡Mucho! Ver lo práctico ¡uy! esto si que me va a servir un montón, que no es decir ¡uy! ya lo sé, cultura general ¡lo mismo me da!

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El horario:

Yo creo que también es mejor venir de mañana. Más bien porque, yo lo digo personalmente. Porque yo me levanto a las 9 de la mañana con tranquilidad y me

pongo a hacer cosa y eso. De otra forma, si tuviera clase a las 9 de la mañana, a esa hora me levantaría mucho más antes, me acostaría antes también y aprovecharía el día mejor. Porque así, la mañana que no aprovechas nada y ya luego ya comes y llega por la tarde, aprovechas, sí, pero es diferente.

Tampoco hay muchas carreras que se dan por las tardes y la gente que te encuentras por la Universidad ¡Ay vente a merendar! Porque también yo soy un poco ¡influenciable! [Se sonríe ante la expresión], pero, ¿Sabes qué quiero decir?, y no voy a clase. Es diferente. Ahora tengo clase y me voy a clase. Es diferente que en la tarde y ahora que hace calorcito, pues no te apetece tanto. Yo si viniera por la mañana, sí que aprovecharía más el día.

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura:

Yo pienso que aquí dan en general, son bastantes prácticas. Yo puse un número alto. Te dan muchas prácticas y ¿No sé? No te dan ganas de no ir a clases (...). Además lo veo bastante práctico todo. Que no es muy aburrido a la hora de ir y escuchar. Más o menos son bastantes dinámicas.

En general, ¿cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?

A mí me pasa lo mismo. Aparte yo soy disléxica y entonces me cuesta mucho y entonces ¡claro! yo desarrollar todo me hago mucho lío. Y tengo que tenerlo muy esquematizado en la cabeza; de decir: "es esto". Y muchas veces cuando es una pregunta de desarrollo me la estudio por puntos y para el examen me lo escribo por punto porque sino es que me hago un lío yo prefiero (...). Hay gente que se sabe ¡enrollar muy bien! Pero yo [Pausa]. Aunque hay mucha gente que se aprende todo y

luego a la hora de la verdad [Pausa]. Si te lo aprendes todo de memoria y luego lo sueltas. [Pausa]. Yo hay cosas de principio de la carrera que yo recuerdo y hay gente que se aprende las cosas de memoria no se acuerdan. Y yo lo que quiero es aprender, aprobar un examen y luego aplicarlo.

¿Con qué le puntuaste?

Yo le puse alto, pues, por ejemplo, esta es la asignatura a la que más tiempo le dedico. Porque aparte voy al repaso en esta asignatura ¿Sabes? Y aparte ir al repaso me lo explican todo otra vez. Para ayudar a esta asignatura y sacarla adelante. Igual en otra asignatura pasan dos semanas y no me lo miro y en ésta sí que las voy llevando más.

D- Esta asignatura:

¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?

Yo es que tengo que intentar en junio, ¡sí o sí! Las cosas que te cuestan hay que cogerlas cuanto antes y ya está.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El ambiente universitario:

Yo puse un 3. **¿Por qué?** Porque en esta clase, no [Pausa], ¿No sé? Es todo muy silencioso ¿Sabes?, siempre él habla y hace preguntas y pero, como que te cuesta mucho ¿Sabes?, yo creo que te gusta más en clase que luego tú en casa mirándotelo.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El ambiente en el aula de clase:

Aparte, se nota que en esta clase hay gente que nos importa mucho que a otros estudiantes no les interesa, que nos preguntamos muchas veces entre nosotros y eso. Mientras que hay otras asignaturas que nos preguntamos, pero no mucho. Y en ésta es que nos preguntamos *¿Y éste problema cómo va?, ¿Por dónde va? y ¿Este problema?, ¿Qué sé yo? (...)*.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

Los contenidos en la asignatura impartida:

¡Por que están! [Pausa]. Esta muy bien saber que están, pero como... además es algo que a la hora de las exposiciones es algo que ya nos la estudiaremos y que me la tengo que estudiar. Pero para una asignatura creo que es más importante lo que esta pasando ahora que todo esto de principio de las leyes y todo eso. Porque a mí ¡A la verdad! [Pausa]. Es que ya ni me acuerdo. ¿Sabes? Es algo que está en cambio. Y no le veo mucha utilidad.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

La metodología utilizada por el profesor:

Yo pienso igual (igual que el compañero). Pues, ¿Qué sé yo? A la hora del examen por ejemplo, te pide mucho la resolución de problemas que presenta el autor. Y al principio te dejan una copia como es importante y como le da tanta importancia a la hora del examen yo creo que debería ir repitiendo durante la clase para saber que es muy importante. Porque eso lo dio al principio del curso. Yo le hice fotocopia y ya está. Yo creo que se debe hacer muchos ejemplos con eso, porque a la hora de la verdad en el examen le da mucha importancia. Le debería darle también importancia en la clase, de marcar mucho y darle muchos ejemplos y aclarar.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El horario:

Bien. Además hay dos grupos. Pues que puedes elegir si te va bien en una hora, tú al principio te unes a un grupo o a otro ya te puedes escoger tu propio horario.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología del profesor:

Y tú, por ejemplo, necesitas tiempo para poner en práctica y en realidad no tienes tanto tiempo para aplicar algo, poner muchas cosas plásticas y para que los niños practicasen y en realidad no tienes tanto tiempo como para dedicarle a eso. Pero está bien saberlo porque, si en un grupo vez que esa metodología no te ha servido, pues en otro grupo está bien.

¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura?

Yo, por ejemplo, hago muchos ejercicios y explicándomelos y ahora aparte de subrayar el libro y hacerme esos esquemas (...), para hacerme los ejercicios como los he hecho, para coger un hábito y para lograr entenderlo y en el examen hacerlo más rápido porque tampoco es que tengamos mucho tiempo.

Para finalizar, dentro de todo lo que hemos hablado, ¿Hay algún tipo de inquietud que puedas aportar además de lo que ya hemos conversado respecto al tema que estamos analizando?

Aunque no sea exámenes grandes [Refiriéndose a exámenes parciales y otros exámenes], tienes que preparártelo igual no se lo dedicas a otras asignaturas. Deberías dedicarle más porque (...) si es verdad que nos hacen un parcial, pero eso

ahora todo al final, ¿Sabes? Por ejemplo, lo que estaría bien, en algunas universidades tienen una tercera convocatoria. En febrero tenía una convocatoria y si la suspendía, la tenía en abril y si no en septiembre (...) o recuperaciones o algo así. Eso creo que es una alternativa para aprobar.

ESTUDIANTE # 2

A- Datos personales:

¿En qué opción escogiste la carrera?

- 1ª Opción

¿Cuál fue tu nota de acceso?

- Aprobado

¿Trabaja además de estudiar?

- Sí.

¿Edad?

- 22

¿Sexo?

- Hombre

¿Esperas aprobar esta asignatura?

- Sí.

¿Matrícula?

- 1ª matrícula

¿En qué año estas estudiando?

- Ya es mi segundo año.

¿En qué universidad iniciaste la carrera?

- Universidad de Teruel. Hice las primera dos o tres semanas del primer curso y me llamaron de la UJI y me vine aquí.

B- Expectativas:

¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas?

Ya yo sabía, de otros compañeros de años anteriores, que era una de las asignaturas fuertes en cuanto a la carrera y unas asignaturas más. Entonces ya venía prevenido, de que no sería fácil aprobar esta asignatura.

¿Cómo consideras tu experiencia?

De momento, buena, no veo, ¡A ver! No veo una dificultad muy grande en cuanto a la materia, luego ya veremos si me aclaro poder explicarme bien a la hora del examen.

¿En el caso a nivel universitario y en términos generales, se están cumpliendo tus expectativas?

Sí.

¿En todo?

Sí.

¿Qué te motivó hacer esta carrera?

A mí es que siempre me ha gustado, por ejemplo: yo he dado repaso; yo ayudo, por ejemplo, a mi abuela que va a una especie de curso para mayores de memoria y todo esto. Y a mí me gusta todo eso de enseñar, y siempre me gustan también los niños, que, de hecho, trabajo con ellos.

¿Y por qué Infantil no y Primaria sí?

Pues estaba en un 50%. Ahora mismo incluso, igual me arrepiento un poco de no haber escogido Infantil porque ahora estoy trabajando más con niños más pequeños. En mi trabajo me lo paso muy bien. Por otro lado, las materias que se dan en Primaria para mi me gustan más la temática de Primaria, que ves mucho más cómo evolucionan las cosas que en Infantil, que es más repetitivo. Siempre es lo mismo.

¿Quieres decir que tu motivación ha sido por vocación?

En mi caso [Pausa]. Porque, ¡Es más! Si yo comencé en Teruel porque la nota no me llegaba para estudiar aquí y me fui porque no quería otra alternativa. Porque yo quería estudiar Primaria. No quería hacer otra cosa. Quería hacer Magisterio.

O sea, ¿quieres decir que tu motivación, más que otra cosa ha sido por vocación?

Sí. Porque me gusta.

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El ambiente en la institución universitaria:

Yo creo que lo puse en un término intermedio. Sí que lo veo importante, pero no determinante. Hay otros factores que para mí son mucho más importantes.

¿Cómo cuáles?

A ver, [Pausa] Pues, el profesor, los compañeros, asignaturas; todo eso es para mí más importante que la institución. Sí, porque realmente tú estudias dónde tú realmente quieres. Por ejemplo, estudio en mi casa, que igual estoy más tranquilo.

No el hecho venir a la universidad me hace estudiar más. A ver, por eso digo, sí que a veces, [Breve pausa] ¡Sí que te ayuda!, de hecho, he venido aquí cuando en casa no he podido estar bien para estudiar y sí que te ayuda, pero no es algo determinante.

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El ambiente en el aula de clase:

Lo veo bastante importante depende de la clase que sea, la gente que en una clase de ésta, habla más y te puedes perder más de las explicaciones. Aunque también es verdad que una clase en donde todo el mundo está en silencio absoluto y el profesor es el único que habla durante toda la hora, se hace ¡asfixiante!, ¡agobiante! [Pausa]. Es una cosa más bien ¡Intermedia! Tiene que haber una participación de ambas partes. Porque si no, ni un polo ni el otro, para mí, son buenos.

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

Los contenidos de las asignaturas impartidas:

Depende de la temática de cada asignatura, la coges con más gana o con menos. Si es un tostón de asignatura, yo particularmente, por ejemplo, desconecta de la clase. En cambio, si la temática te gusta, te parece interesante en toda la clase. Éstas pendiente y a la hora de estudiar te facilita mucho que sea una temática atractiva y la forma de presentación es muy importante. (...) ¡Ver lo práctico!

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El horario:

A ver, yo creo que ahí yo puse bastante importante. Por que para mí ha sido un cambio de horario. Más todavía, debido a que yo vengo de un ciclo formativo. El último año todo fue un año práctico. ¡Tipo empresa! Y yo ya no le veo partido. Anteriormente yo había estado en clase por las mañanas, sí que también había estado por las tardes (...). Entonces, para mí, las tardes son más largas, porque puede coger parte de la noche. En cambio las mañanas, son muy cortas. Yo que trabajo de 7:30 a 9.00 AM. Llego a casa a las 9 y pico, y a la 1 de la tarde tienes que estar comiendo para venir a clase y cuando llegas a las 8, a las 9 o a las 10 de la noche de la Universidad, lo

último que te apetece es ponerte delante de los libros a estudiar o a mirarte nada. Yo prefiero el horario de mañana (...).

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura:

Yo lo veo bastante importante, creo que el 5 lo pondría yo. **¿Por qué?** Porque la forma de dar clase el profesor es lo que más me facilita a la hora de aprender. Cuando es una clase magistral, pero de éstas que muchas veces hay partes que no te enteras, pues digo yo, hay momentos en que no conecto. Cuando no me estoy enterando, mejor me quedo tranquilamente en casa. ¡No me sirve! En cambio también puede ser una clase magistral, pero que si el profesor pone ejemplos; que te lo explica de una forma que si no lo entiendes o te ve con cara de otras circunstancias, lo explica de otra forma para que puedas aprender. Es decir, no estoy negando las clases magistrales, si no la forma de la clase y la dinámica del profesor.

En general, ¿cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?

Bastante alto. Porque a mí, el retener la información, me cuesta mucho. A la verdad, entenderlo, lo entiendo bastante rápido; pero a la hora de retener, me cuesta mucho, por eso tengo mucha dificultad a la hora de retenerlo, sobretodo en hacer exámenes de desarrollo. Porque yo no tengo una capacidad para desarrollar una idea. Yo te la sintetizo, te la explico, pero en cuatro palabras. Lo hago en forma esquemática (...). Suelo sintetizar mucho. [Intercambio de palabras]. Hay mucha gente que tiene memoria y se puede memorizar ¡de “pe” a “pa.” para todo! Y yo soy incapaz.

D-Esta asignatura:

¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?

Yo sí, además, ya he hecho el primer parcial y me lo he tomado muy personal trato de sacar un 10 ya no me sirve un 5. Intentar el máximo.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El ambiente universitario:

En esta clase sí que influye bastante porque tienes que estar bien atento y el clima de la clase sí que influye en ello muchas veces. Aquí creo que puse un 3 o 4 que es más o menos. Yo, como suelo intervenir en la clase, pues en el momento no lo cojo, no tengo problemas en preguntar. [Interacción entre entrevistador y entrevistados].

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El ambiente en el aula de clase:

Aquí yo, en esta clase, la gran mayoría de nosotros estamos prestando muchísima atención a esta clase que, como dije antes, esta clase es más difícil que otras. Entonces es de mucha tensión y a veces produce ese silencio que se hace sentir ¡Incomodo! Aquí tienes que esforzarte el máximo en la clase.

En ésta es que nos preguntamos: *¿Y tú cómo has hecho esto?, ¿A ver, cómo?, ¿Y este problema?* [Pausa], Yo es que no me aclaraba. Es una clase que preguntando te puede ayudar mucho.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

Los contenidos en la asignatura impartida:

A ver, en la parte burocrática que tenía en la asignatura de Leyes, a la verdad yo no le veo mucha ¡Utilidad! [Pausa]. Porque hemos visto que en unos cuantos años ha cambiado muchas veces. Entonces yo en una clase de Didáctica de las Matemáticas, como de cualquier didáctica, estudiar una ley, no lo veo útil. Porque es una de las cosas que están en continuo cambio. Y entonces que a mí me empiecen a decir contenidos ¿Yo qué sé? y ¿No sé qué más?, Pues digo, ¡Vale! Entonces cuando comienzo con las oposiciones seguramente surge otra ley. Y si no, al cabo de poco, otra. No le veo una estabilidad. Yo no le veo utilidad.

Está bien que te expliquen un poco como están estructuras las leyes y todo eso, pero más como cultura general, pero no. ¡Como está en continuo cambio! Es una cosa que te aprendes y esto es así y luego ya no es así.

Sería mejor saber dónde buscar, saber dónde buscar todo este tipo de información y ahí sí que le veo más utilidad. Pero que lo haga en una asignatura una vez y que te sirva para todas. Por eso no lo veo como un contenido para impartir en una clase de Didáctica de [Pausa], si no en Organización Escolar, Didáctica en general o en asignaturas de ese tipo de áreas. Que es más cómo funciona un colegio cómo puede la administración allí y todo esto, sólo con verlo ahí ¡sí que serviría!

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

La metodología utilizada por el profesor:

Posiblemente puse el 5. Como había dicho anteriormente, la metodología que aplica el profesor, para mí, es muy importante a la hora de aprender, más en Matemáticas que es una asignatura que siempre me ha costado.

Cuando he estudiado, he ido a repaso porque he necesitado más ayuda porque un profesor explique bien la clase y que ponga muchos ejemplos y después el refuerzo que tenemos en el libro que lo ha hecho el profesor junto con otros compañeros y lo que se dice en clase, eso muchas veces te ayuda ¿Sabes? Si algo

no pillas, o sea, no entiendes, sabes que en el libro lo tienes. Y haces lo mismo. Porque tú puedes coger los apuntes de una forma y luego cuando vas al examen el profesor te dice: ¡No! Si no es como yo he dicho, como yo lo explico, como yo lo quiero [Pausa]. Al tener el manual que han hecho los profesores de Didáctica de Matemáticas, pues lo tienes claro. Y además como algunos venimos de Bachillerato, o de otras áreas de la Universidad, pues entonces el resultado de los problemas es lo que más cuesta.

Los contenidos que se dan son contenidos muy básicos que puede ser de suma, multiplicación, divisiones o lo mismo que múltiplos que son bastante fáciles de asimilar, pero a la hora de aplicarlos, en cuestiones de resolución de problemas, cuesta mucho.

¿Quieres decir qué en esta asignatura, con este profesor, la metodología la ve muy positiva?

Sí, pero como ha dicho mi compañera. Creo que debería hacer más énfasis en la solución de problemas. Que no nos diga que las tutorías están abiertas para que vayamos con problemas; pero sí, yo creo que en las clases debería tratar un poco más [Hace silencio].

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El horario:

En esta asignatura hemos tenido la suerte y que no tengo ninguna que termine a las 10 de la noche y creo que ni a las 9PM. Entonces a las 8PM es un horario que no es después de comer, que se hace pesado. Entonces, ésta es una franja horaria adecuada en cuanto a eso.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología del profesor:

Yo creo que está bastante bien lo que presenta el contenido es lo que se da bien. A ver, lo único que a la hora de la clase y las prácticas en la escuela de lo que sé, yo de maestro y tutor, mucha de las cosas que lo veréis de las matemáticas para el examen, luego no salen. Bien sea por falta de material. Pues en un libro es muy idealista, se cuenta con todo el material del mundo y la realidad en la escuela no es esa. Entonces, ¡Que sí!, que hay muchas cosas que las hace así. Pero, a la hora de la verdad [Hace silencio] y te la apañas como pueda.

¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura?

Para esta clase en particular, subrayo los contenidos, los retraigo, intento hacer bastantes problemas, sobre todo a partir del examen. Que vi, que me fue mal. Y para el siguiente examen me vaya mejor esa parte. Y sacar un 5. Y sí que algunas cosas el no haberlas desarrollado en la hora del examen [Pausa] con un 3 a la hora de explicarlo. Y yo a la hora de palabras sí que lo puedo decir, que muchas veces a la hora de redactarlo, pues no se me entiende bien. Que me puedo apoyar de una pizarra o que lo pueda hacer oral.

Entonces sí que eso es importante que todos los contenidos que pueda él redactar se puedan lograr.

Para finalizar, dentro de todo lo que hemos hablado, ¿hay algún tipo de inquietud que puedas aportar además de lo que ya hemos conversado respecto al tema que estamos analizando?

A ver, por ejemplo en nuestra carrera particularmente, en este semestre me tengo que plantear que tengo ¡Tres exámenes!, porque, a ver, por ejemplo son días de exámenes que hay que estudiar ahora y claro te reparten 10 exámenes y a veces te

¡pilla el toro! y ahí tienes bastante. Hay una cantidad grande a la hora de examinar. Aunque no sean exámenes muy grandes. (...). Tuve un día, extranjería olvidé

ESTUDIANTE #3

A- Datos personales:

¿En qué opción escogiste la carrera?

- 1ª Opción

¿Cuál fue tu nota de acceso?

- Notable

¿Trabajas además de estudiar?

- No

¿Edad?

- 27

¿Sexo?

- Mujer

¿Esperas aprobar esta asignatura?

- Sí

¿Matrícula?

- 1ª matrícula

¿En qué año estas estudiando?

- Segundo año

¿En qué universidad iniciaste la carrera?

- Universidad Jaime I.

B- Expectativas:

¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas?

A la verdad que ha sido frustrante estudiar en la Universidad. No se cumplen para nada. Entrás con mucha ilusión y luego no es para nada [Pausa] Porque, primero:

a nivel práctico siguen siendo muy teóricas, luego supongo que no toda la teoría está encaminada a tu profesión y más en esta carrera. Yo es que ya vengo de otra, que es más general. Y ésta que se supone que en lo particular [Pausa], te siguen hablando tan vagamente. No te hablan de lo que hay que hacer en el día de mañana. Y si fuera teoría relacionada con la práctica, pero no (hace un silencio).

¿Cuál fue la puntuación en esta pregunta?

Pondría bajita, pondría un 2. Porque un número 1 me parece excesivo. [Se sonríe e intercambio de palabras].

¿Qué te motivó hacer esta carrera?

Que quería ser maestra.

¿En este caso, por la duración, obtener un título, estabilidad profesional, por influencia de un agente, vocación, o no llegaba la nota para estudiar lo que quería?

Por la profesión, pero no por ser funcionaria, ¡Por la profesión!

¿Qué te motivó de esta profesión?

[Hace una pausa]. El contacto con los niños. Yo vengo de un sector muy de cara al ordenador y administrativo como auditora. Y no, no me llenaba. Entonces estuve investigando qué me llenaría a mí y me di cuenta que podía ayudar a los demás, en este caso, a los niños y hacerles felices. Porque yo la interpreto así, la educación. Yo lo interpreto como un método para ser feliz. Pues decidí que sería una buena idea ser maestra.

¿Puedo entender que es más por vocación que por ser funcionaria?

¡Desde luego que sí! De hecho, tengo claro que no voy a ser funcionaria. (...).

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El ambiente en la institución universitaria:

¡Hombre! es muy importante el ambiente. Pero más el de la clase. Le pondría un 3. No le veo tan importante por defecto.

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El ambiente en el aula de clase:

Es muy importante en la clase. Yo le pondría un 5. Porque el compañerismo afecta muchísimo a tu rendimiento. Yo ¡Vamos! Yo siempre me apoyo en mis compañeras y ellas en mí, para todo. El trabajo influye mucho en el rendimiento; que tengas a alguien muy optimista; alguien que tengas ahí muy trabajador; que te esté comparando y midiéndote constantemente. Y si hay gente pasota, lo normal es que tú también lo seas. O sea, si hay un ambiente competitivo también influye. Porque, bueno, no es sano, pero también tienes mejor nota (...) ¡Yo creo que sí! Lo más que influye es el ambiente en la clase.

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

Los contenidos de las asignaturas impartidas:

Los contenidos también son muy importantes. Yo le pondría un 5.

¿Por qué?

Pues van a motivarte, más o menos, eso es lo que va a influenciar en el rendimiento, ¿No? Y te parece un contenido importante y cuanto más importante más útil. Yo creo que es más fácil de asimilar. [Intercambio de palabras].

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El horario:

Al horario, pondría un 4.

¿Por qué?

Pues, por no poner un 5; pues por no poner excesivamente, pero, ¡que sí! Yo pienso que la gente que viene de mañana tiene, tiene el horario más compacto, para empezar. Nosotros, los que venimos de tarde, tenemos muchos laboratorios y optativas por la mañana y eso hace que estemos aquí todo el día, lo cual influye en el cansancio. Y ahora por ejemplo: hoy acabo a las 10PM y llevo aquí desde las 11AM. Llego a mi casa a las 11:30PM. ¡Sí que influye! ¡Hoy no voy a hacer nada! Sí, me voy a la Biblioteca a mirarme algo, pero no es lo mismo estar en tu casa que estar aquí. Además, el ambiente está muy cargado, no ventilan bien las clases, que si el ruido. No es lo mismo que en tu casa. Entonces, sí que el horario influye, pero no tanto como lo demás.

¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?

El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura:

En la metodología también es muy importante, en cualquier caso pondría un 5. Me parece de lo más importante. ¿Por qué esa metodología en el profesorado? Porque un método participativo en el que se tiene en cuenta en parte el alumno y a dónde hay que llegar. ¡Es que no es fácil! Ellos prometen en la teoría que tiene que tener el conocimiento previo del alumno, pero en realidad, ellos no lo tienen en cuenta.

Pocos profesores saben dónde estás y a dónde hay que llegar. Hay profesores que si lo hacen, te motiva más, te lo fraccionan más el conocimiento.

El método es muy importante [Se sonríe], ¡Pienso yo! [Se sonríe e intercambio de palabras]. El método es muy importante, ¡Bueno! que hay unos métodos que funcionan más que otros. ¿El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología? ¡Hombre, pues sí que es importante! Porque hay profesores que utilizan una metodología muy vanguardista, muy trabajo tutorizado, trabajo... [Pausa]. La evaluación influye en la motivación. En el sentido de que si te sacas una buena nota en ese sector. Por ejemplo, yo saqué una buena nota en psicología, cosa que no me esperaba. Eso influye que en este año de cara a otra asignatura de psicología, pues la enfoca de otra manera, más positiva, si fui capas, ¡Pues ahora mejor!

Entonces, luego, respecto al ajuste es muy importante, porque si el profesor es muy vanguardista de los que utilizan métodos cooperativos y luego te evalúan con el examen típico de siempre. O sea, cógete todo el texto de teoría y empóllatelo como siempre. ¡De qué sirve! Yo creo que si fuera más coordinado en ese sentido, tendríamos más rendimiento.

Porque somos concientes de que en un método lo trabajemos muy bien, pero nos siguen evaluando de la misma forma que antes. Y el profesor te dice: *«porque yo lo intento explicar. Bueno, pero es lo mismo; porque el método te ayuda a conocer mejor los contenidos y la evaluación va a evaluar si ese método funciona o no»*. Y yo le digo que no. Porque con ese método hemos invertido tiempo en trabajo, que hemos quitado horas de estudio.

Yo soy de estas estudiantes que sí que se planifican, que vemos un tema teórico en clase y que luego se va mirando semana a semana entonces cuando llega el examen para mí no es todo de nuevo. (...). Bueno, todo esto es para decir: ¡Que sí! que a mí me perjudican más los métodos vanguardistas y de evaluación clásica, que para mí es más ventajoso el método cooperativo porque ya sé cómo prepararme.

En general, ¿cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?

Le doy un 3. Porque no me esfuerzo al máximo. Porque al fin hay muchas formas de estudiar, pero al fin y al cabo (...). Métodos hay muchos para estudiar. Pero si tú al estudiar ya tienes claros los conceptos; que tú tengas métodos y eso, (pausa). Yo soy de las que vengo a clase y tengo la tarea bien asimilada y si el profesor me las da «mascaditas» todo es más fácil. ¿Qué por qué no me esfuerzo tanto? No es mi caso. No lo hago [Pausa]. Por otras prioridades. No le dedico por otras cosas. ¡Esfuerzo es tiempo! Por lo menos en mi caso. (...). Y para mí, el tiempo no solamente ésta mi carrera. Cuando trabajaba era mi tiempo laboral y mi familia, y en fin. Entonces con el tiempo que me queda lo dedico al máximo, que podría quitarlo de mi tiempo libre, ¡también! Pero no lo haría. (...).

D- Esta asignatura:

¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?

Sí, ¡ojalá! Pienso que sí, y sigo pensándolo. ¡Eso espero!

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El ambiente universitario:

Antes he puesto un 3 y ahora pongo un 2. Porque ante las demás, influye muchísimo menos que las demás que he dicho. Pienso que influye menos el ambiente en la Universidad que mi forma de estudiar. Es por defecto, ¡simplemente! Pienso que es más importante mi esfuerzo en la clase que el ambiente que haya. (...).

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El ambiente en el aula de clase:

Es muy importante 5. Porque [Pausa] hay dos grupos en matemáticas, el A y el B. El A que es el mío, esta más lleno que el B. Una vez me fui al B y al a ver menos gente, se iba más rápido, se acaba antes, se pueden preguntar dudas y en general tiene la sensación de que cunde más, lo cual es más positivo. En el A ¡Eh! va muy paso a paso. Porque la gente, pues interviene más aunque no expongas directamente tu pregunta, el profesor ya lo ve y entonces va parando en la clase, repite conceptos, y a lo mejor yo no necesito que me repitan tanto esos conceptos, prefiero al final hacer mis dudas.

Entonces el ambiente de la otra clase, pienso que era más óptimo para tener esa asignatura. ¡Influye muchísimo! Porque, además, está la gente de tercero. Que ya van más avanzados.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

Los contenidos en la asignatura impartida:

Daría poca, porque, a la verdad, pienso que en las Matemáticas es que casi son muy completas y que lo demás [Pausa], poco puede influenciar. Es que es lo particular, ¡Matemáticas! No lo veo como (...). A la verdad, te voy a poner un ejemplo: estuve prácticas y me dijeron: «¿Cuál asignatura prefieres dar como unidad didáctica?» Y yo prefería que fuera de matemáticas. Porque ya tengo una metodología marcada por el profesor; tengo una especie de equipo de supervivencia que en las demás asignaturas no tengo.

Entonces, esta asignatura me parece mejor, mejor ¡Um! organizada, me parece más sencillo aplicarla a otros contenidos. El método matemático es mucho, para mí, [Pausa, es mucho más fácil, más organizado.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

La metodología utilizada por el profesor:

¡Hombre! Pues, lo que acabo de decir, me parece muy bien la metodología. Es muy exigente, que todo hay que decirlo, claro está la metodología es muy buena y a la verdad es que recibe muchas críticas por parte de los colegios porque es un profesor que ha enseñado a profesores que ya están ejerciendo.

Y luego, lo que han aprendido no les sirve para nada. ¡Aquí no lo puedo hacer! La metodología aún así, yo pienso que es buena, lo que pasa es que es difícil de aplicar. (...).

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El horario:

Pues mira, damos una hora en tres días a la semana. (...). Que para mí yo prefería darlo todo más seguidito y en cada clase un concepto distinto. Es decir, para que esté compartimentado que no tenga interferencias, yo lo preferiría de un tirón, aunque yo sé que sería mucho para alguna gente. Entonces al horario yo le daría un 3 en influencia, pues quizás no es tan importante como los demás.

¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?

El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología del profesor:

¡Influye muchísimo! Yo le daría un 5. Pero además es que este hombre lo hace muy bien. Porque él está explicando una cosa y, a la vez, él está utilizando varias cosas: manipulativas, verbal, representativa y abstracta. (...) Básicamente, es como explicárselo a los niños y utiliza ese mismo método para nosotros y ha logrado que, manipulando esas cosas, aprendas mejor. Entonces, luego en el examen, nos

evalúa con ese mismo procedimiento. (...). Entonces, es muy coherente y yo creo que nos da mucho trabajo, ya de la evaluación en clase. Con lo cual ¡Eh! influye mucho.

Esa metodología y su sistema de evaluación influye [Pausa] muchísimo en nuestro rendimiento. Y aun así, es bajo, porque es muy exigente, es muy detallista. Pero me parece un buen sistema el de este hombre. No puedo decir lo mismo de los demás, ¡Eh! ¡Es de los pocos!.

¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura?

Muy alta. Me voy a esforzar. Porque me gusta. Si no me gustara, no lo haría.

Para finalizar, dentro de todo lo que hemos hablado, ¿Hay algún tipo de inquietud que puedas aportar además de lo que ya hemos conversado respecto al tema que estamos analizando?

Yo creo que la gente que viene a este tipo de carrera (...) aquí ya la gente viene con un corte de nota alta. En general ¿No sé? Pero, para esta carrera, sí. Yo entré en repesca (...) y la gente que entra aquí entra con buena nota, con lo cual, ya tienen unos hábitos de estudio, gente muy competitiva, gente que le gusta sacar buenas notas, (...). En general, creo que la gente rinde bien.

Anexo 7.1:

Reelaboración y codificación de la transcripción para la Identificación de las opiniones analizadas

Diplomatura: Primaria

001 **ESTUDIANTE # 1**

002 **A-Datos personales:**

003 **¿En qué opción escogiste la carrera?**

004 • 2ª Opción

005 **¿Cuál fue tu nota de acceso?**

006 • Aprobado.

007 **¿Trabajas además de estudiar?**

008 • Sí

009 **¿Edad?**

010 • 22

011 **¿Sexo?**

012 • Mujer

013 **¿Esperas aprobar esta asignatura?**

014 • Sí [Se muestra dudosa en el momento de contestar]

015 **¿Matrícula?**

016 • 1ª matrícula

017 **¿En qué año estas estudiando?**

018 • Este es mi tercer año.

019 **¿En qué universidad iniciaste la carrera?**

020 • Universidad de Teruel (Los primeros dos años).

021

022 **B- Expectativas:**

023 **¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas?**

024 ¡A mí no tanto! En mi caso, yo es que no [Pausa]. Porque yo, por ejemplo: hay muchas clases teóricas que dan los profesores que no voy a clase, porque veo que puede llegar a una pérdida de tiempo. Yo ir a esas clases, mientras que yo puedo estar (...). Yo voy todas las tardes a la Biblioteca, y me lo preparo yo por mi cuenta, ¿Sabes?, y siempre voy preguntando a mis compañeras por dónde van y tal. Y si tengo alguna duda pues ya voy al profesor.

025 Porque ir la clase que me dan [Pausa y aclaración] que aunque puedo ir a clase en vez de la biblioteca. Pero hay muchas horas que pienso que igual adelanto yo más pasándomelo a limpio y preparándomelo yo de cara al examen, que yendo a clase. Y entonces sí que es verdad, que me cuesta más, me gusta mucho y eso, ¿Yo qué sé?

026 En el primer cuatrimestre, por ejemplo, me lo tomé así un poco más *Light* y las he aprobado bastante, pero no las he aprobado todas, [Pausa], y este cuatrimestre ¡sí! que me las estoy tomando más en serio y eso si espero (...). De momento lo llevo mucho más mejor, todo. Espero que en cada examen se note. Si no ya no se que hacer. [Se muestra poco sonriente ante la situación].

027

028 **Me comentabas que tus expectativas son más negativas, ¿Me podrías explicar un poco sobre lo que comentas en cuanto a la metodología del profesorado?**

029 Sí. Porque hay profesores y profesores. Hay profesores que te lo explican, te ponen muchos ejemplos y te ayudan a comprenderlo. Pero si hay profesores

que me van a leer el Power Point y luego lo dejan en *reprografía*, pues para eso me lo leo yo y si tengo alguna duda (...). Y si él va a leer el Power Point para eso me lo leo yo y no pierdo una hora de 9 a 10 de la noche, por ejemplo, que podría estar en casa cenando, ¿Sabes?

030

031 **¿Qué te motivó hacer esta carrera**

032 Yo es que mi primera opción, por ejemplo, era Bellas Artes, [se muestra sonriente]. Pero era Bellas Artes porque yo quería hacer la capacitación para ser maestra. Es decir, que yo quería ser docente. Y como de segundo Primaria porque Infantil no me gusta. Porque lo que me gusta es ser maestra para enseñar y ver, pues ¡Umm! ¿No sé? Es que Infantil lo veo todo muy de jugar, de pintar, colorear, ¿Sabe? Y todo muy guardería, y a mi me gusta enseñar ¿Sabes? Y por eso más que nada. Y es por eso. Y de Bellas Artes sería por que había hecho bachillerato artístico y siempre te lleva combinar ambas cosas

033

Pero yo no me arrepiento para nada de haber escogido Primaria. [Pregunta]...Sí. Me gusta mucho, y no cambiaria de carrera. Si tuviera que volver atrás y escoger una carrera, escogería ésta.

034

035 **¿Quieres decir que tu motivación ha sido por vocación?**

036

Yo igual (que el compañero), no me cogieron aquí y me pusieron en Teruel y estuve dos años allí y porque me gusta y también hay otras carreras que me podrían llegar a gustar, pero en la realidad, es que, cuando haces esto de la especie, te das cuenta de la realidad de que te gusta o no (...).

037

038 **C- Aspectos académicos:**

039 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

040 **El ambiente en la institución universitaria:**

041

Yo creo que es muy importante. Para mí. Porque en la Universidad de Teruel, por ejemplo, no hay este ambiente universitario. En la Biblioteca, por ejemplo, es [Pausa] hay como 10 mesas ¿Sabes? Y eso no te ayuda a estudiar, ¿Sabes? no te motiva, no [Pausa] ¿Yo qué sé? Aquí sí que ves que la gente viene a estudiar, aquí la Biblioteca es muy grande y te ayudan mucho a buscar información, tiene un montón de recursos, y eso te motiva a seguir, ¿Sabes? Pero si tú vas a un sitio que estás estudiando y estás escuchando al de la mesa del lado gritar, es más difícil.

042

Que también es importante lo que dice el compañero, que tus compañeros y eso. Y también creo que las clases son demasiadas grandes con demasiado alumnos, pero bueno ¡Umm! pero, ¡bueno!, pero sí que ayuda que haya ambiente universitario, eso ayuda, ¡Eso sí!

043

044 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

045 **El ambiente en el aula de clase:**

046

Yo pienso igual que el compañero. Tiene que haber participación de ambas partes sino cómo se puede diferenciar distintos tonos de voz. Porque si no es que al final no te motiva (...).

047

048 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

049 **Los contenidos de las asignaturas impartidas:**

050

También lo que me motiva mucho es saber que lo que estoy aprendiendo aquí en la Universidad, lo pueda poner en práctica. Que a mí me parece muy interesante, saber que las sumas se dan en las clases de primero y segundo (...).

O sea, saber que yo lo pueda aplicar. Pero a mí que me den una asignatura, de saber, ¿Yo qué sé? De algo, que sé que yo lo valoraría y que sé que se puede aplicar, ¡Y eso! Me motiva mucho. ¡Mucho! Ver lo práctico ¡uy! esto si que me va a servir un montón, que no es decir ¡uy! ya lo sé, cultura general ¡lo mismo me da!

051

052 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

053 **El horario:**

054 Yo creo que también es mejor venir de mañana. Más bien porque, yo lo digo personalmente. Porque yo me levanto a las 9 de la mañana con tranquilidad y me pongo a hacer cosa y eso. De otra forma, si tuviera clase a las 9 de la mañana, a esa hora me levantaría mucho más antes, me acostaría antes también y aprovecharía el día mejor. Porque así, la mañana que no aprovechas nada y ya luego ya comes y llega por la tarde, aprovechas, sí, pero es diferente.

055 Tampoco hay muchas carreras que se dan por las tardes y la gente que te encuentras por la Universidad ¡Ay vente a merendar! Porque también yo soy un poco ¡influenciable! [Se sonríe ante la expresión], pero, ¿Sabes qué quiero decir?, y no voy a clase. Es diferente. Ahora tengo clase y me voy a clase. Es diferente que en la tarde y ahora que hace calorcito, pues no te apetece tanto. Yo si viniera por la mañana, sí que aprovecharía más el día.

056

057 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

058 **El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura:**

059 Yo pienso que aquí dan en general, son bastantes prácticas. Yo puse un número alto. Te dan muchas prácticas y ¿No sé? No te dan ganas de no ir a clases (...). Además lo veo bastante práctico todo. Que no es muy aburrido a la hora de ir y escuchar. Más o menos son bastantes dinámicas.

060

061 **En general, ¿cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?**

062 A mí me pasa lo mismo. Aparte yo soy disléxica y entonces me cuesta mucho y entonces ¡claro! yo desarrollar todo me hago mucho lío. Y tengo que tenerlo muy esquematizado en la cabeza; de decir: "es esto". Y muchas veces cuando es una pregunta de desarrollo me la estudio por puntos y para el examen me lo escribo por punto porque sino es que me hago un lío yo prefiero (...). Hay gente que se sabe ¡enrollar muy bien! Pero yo [Pausa]. Aunque hay mucha gente que se aprende todo y luego a la hora de la verdad [Pausa]. Si te lo aprendes todo de memoria y luego lo sueltas. [Pausa]. Yo hay cosas de principio de la carrera que yo recuerdo y hay gente que se aprende las cosas de memoria no se acuerdan. Y yo lo que quiero es aprender, aprobar un examen y luego aplicarlo.

063 **¿Con qué le puntuaste?**

064 Yo le puse alto, pues, por ejemplo, esta es la asignatura a la que más tiempo le dedico. Porque aparte voy al repaso en esta asignatura ¿Sabes? Y aparte ir al repaso me lo explican todo otra vez. Para ayudar a esta asignatura y sacarla adelante. Igual en otra asignatura pasan dos semanas y no me lo miro y en ésta sí que las voy llevando más.

065

066 **D- Esta asignatura:**

067

068 **¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?**

069 Yo es que tengo que intentar en junio, ¡sí o sí! Las cosas que te cuestan hay que cogerlas cuanto antes y ya está.

070

071 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

072 **El ambiente universitario:**

073 Yo puse un 3. **¿Por qué?** Porque en esta clase, no [Pausa], *¿No sé?* Es todo muy silencioso *¿Sabes?*, siempre él habla y hace preguntas y pero, como que te cuesta mucho *¿Sabes?*, yo creo que te gusta más en clase que luego tú en casa mirándotelo.

074 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

075 **El ambiente en el aula de clase:**

076 Aparte, se nota que en esta clase hay gente que nos importa mucho que a otros estudiantes no les interesa, que nos preguntamos muchas veces entre nosotros y eso. Mientras que hay otras asignaturas que nos preguntamos, pero no mucho. Y en ésta es que nos preguntamos *¿Y éste problema cómo va?, ¿Por dónde va? y ¿Este problema?, ¿Qué sé yo? (...)*.

077

078 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

079 **Los contenidos en la asignatura impartida:**

080 ¡Por que están! [Pausa]. Esta muy bien saber que están, pero como... además es algo que a la hora de las exposiciones es algo que ya nos la estudiaremos y que me la tengo que estudiar. Pero para una asignatura creo que es más importante lo que esta pasando ahora que todo esto de principio de las leyes y todo eso. Porque a mí ¡A la verdad! [Pausa]. Es que ya ni me acuerdo. *¿Sabes?* Es algo que está en cambio. Y no le veo mucha utilidad.

081

082 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

083 **La metodología utilizada por el profesor:**

084 Yo pienso igual (igual que el compañero). Pues, *¿Qué sé yo?* A la hora del examen por ejemplo, te pide mucho la resolución de problemas que presenta el autor. Y al principio te dejan una copia como es importante y como le da tanta importancia a la hora del examen yo creo que debería ir repitiendo durante la clase para saber que es muy importante. Porque eso lo dio al principio del curso. Yo le hice fotocopia y ya está. Yo creo que se debe hacer muchos ejemplos con eso, porque a la hora de la verdad en el examen le da mucha importancia. Le debería darle también importancia en la clase, de marcar mucho y darle muchos ejemplos y aclarar.

085

086 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

087 **El horario:**

088 Bien. Además hay dos grupos. Pues que puedes elegir si te va bien en una hora, tú al principio te unes a un grupo o a otro ya te puedes escoger tu propio horario.

089

090 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

091 **El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología del profesor:**

092 Y tú, por ejemplo, necesitas tiempo para poner en práctica y en realidad no tienes tanto tiempo para aplicar algo, poner muchas cosas plásticas y para que los niños practicasen y en realidad no tienes tanto tiempo como para dedicarle a eso. Pero está bien saberlo porque, si en un grupo vez que esa metodología no te ha servido, pues en otro grupo está bien.

093

094 **¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura?**

095 Yo, por ejemplo, hago muchos ejercicios y explicándomelos y ahora aparte de subrayar el libro y hacerme esos esquemas (...), para hacerme los ejercicios como los he hecho, para coger un hábito y para lograr entenderlo y en el examen hacerlo más rápido porque tampoco es que tengamos mucho tiempo.

096

097 **Para finalizar, dentro de todo lo que hemos hablado, ¿Hay algún tipo de inquietud que puedas aportar además de lo que ya hemos conversado respecto al tema que estamos analizando?**

098 Aunque no sea exámenes grandes [Refiriéndose a exámenes parciales y otros exámenes], tienes que preparártelo igual no se lo dedicas a otras asignaturas. Deberías dedicarle más porque (...) si es verdad que nos hacen un parcial, pero eso ahora todo al final, ¿Sabes? Por ejemplo, lo que estaría bien, en algunas universidades tienen una tercera convocatoria. En febrero tenía una convocatoria y si la suspendía, la tenía en abril y si no en septiembre (...) o recuperaciones o algo así. Eso creo que es una alternativa para aprobar.

001 **ESTUDIANTE # 2**

002 **A-Datos personales:**

003 **¿En qué opción escogiste la carrera?**

004 • 1ª opción

005 **¿Cuál fue tu nota de acceso?**

006 • Aprobado.

007 **¿Trabajas además de estudiar?**

008 • Sí

009 **¿Edad?**

010 • 22

011 **¿Sexo?**

012 • Hombre

013 **¿Esperas aprobar esta asignatura?**

014 • Sí

015 **¿Matrícula?**

016 • 1ª matrícula

017 **¿En qué año estas estudiando?**

018 • Ya es mi segundo año.

019 **¿En qué universidad iniciaste la carrera?**

020 • Universidad de Teruel. Hice las primeras dos o tres semanas del primer curso y me llamaron de la UJI y me vine aquí.

021

022 **B- Expectativas:**

023 **¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas?**

024 Ya yo sabía, de otros compañeros de años anteriores, que era una de las asignaturas fuertes en cuanto a la carrera y unas asignaturas más. Entonces ya venía prevenido, de que no sería fácil aprobar esta asignatura.

025 **¿Cómo consideras tu experiencia?**

026 De momento, buena, no veo, ¡A ver! No veo una dificultad muy grande en cuanto a la materia, luego ya veremos si me aclaro poder explicarme bien a la hora del examen.

027

- 028 **¿En el caso a nivel universitario y en términos generales, se están cumpliendo tus expectativas?**
- 029 Sí.
- 030 **¿En todo?**
- 031 Sí.
- 032 **¿Qué te motivó hacer esta carrera?**
- 033 A mí es que siempre me ha gustado, por ejemplo: yo he dado repaso; yo ayudo, por ejemplo, a mi abuela que va a una especie de curso para mayores de memoria y todo esto. Y a mí me gusta todo eso de enseñar, y siempre me gustan también los niños, que, de hecho, trabajo con ellos.
- 034
- 035 **¿Y por qué Infantil no y Primaria sí?**
- 036 Pues estaba en un 50%. Ahora mismo incluso, igual me arrepiento un poco de no haber escogido Infantil porque ahora estoy trabajando más con niños más pequeños. En mi trabajo me lo paso muy bien. Por otro lado, las materias que se dan en Primaria para mí me gustan más la temática de Primaria, que ves mucho más cómo evolucionan las cosas que en Infantil, que es más repetitivo. Siempre es lo mismo.
- 037
- 038 **¿Quieres decir que tu motivación ha sido por vocación?**
- 039 En mi caso [Pausa]. Porque, ¡Es más! Si yo comencé en Teruel porque la nota no me llegaba para estudiar aquí y me fui porque no quería otra alternativa. Porque yo quería estudiar Primaria. No quería hacer otra cosa. Quería hacer Magisterio.
- 040 **O sea, ¿quieres decir que tu motivación, más que otra cosa ha sido por vocación?**
- 041 Sí. Porque me gusta.
- 042
- 043 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**
- 044 **El ambiente en la institución universitaria:**
- 045 Yo creo que lo puse en un término intermedio. Sí que lo veo importante, pero no determinante. Hay otros factores que para mí son mucho más importantes.
- 046
- 047 **¿Cómo cuáles?**
- 048 A ver, [Pausa] Pues, el profesor, los compañeros, asignaturas; todo eso es para mí más importante que la institución. Sí, porque realmente tú estudias dónde tú realmente quieres. Por ejemplo, estudio en mi casa, que igual estoy más tranquilo.
- 049 No el hecho venir a la universidad me hace estudiar más. A ver, por eso digo, sí que a veces, [Breve pausa] ¡Sí que te ayuda!, de hecho, he venido aquí cuando en casa no he podido estar bien para estudiar y sí que te ayuda, pero no es algo determinante.
- 050
- 051 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**
- 052 **El ambiente en el aula de clase:**
- 053 Lo veo bastante importante depende de la clase que sea, la gente que en una clase de ésta, habla más y te puedes perder más de las explicaciones. Aunque también es verdad que una clase en donde todo el mundo está en silencio absoluto y el profesor es el único que habla durante toda la hora, se hace ¡asfixiante!, ¡agobiante! [Pausa]. Es una cosa más bien ¡Intermedia! Tiene que haber una participación de ambas partes. Porque si no, ni un polo ni el otro, para mí, son buenos.

054

055 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

056 **Los contenidos de las asignaturas impartidas:**

057 Depende de la temática de cada asignatura, la coges con más gana o con menos. Si es un tostón de asignatura, yo particularmente, por ejemplo, desconecta de la clase. En cambio, si la temática te gusta, te parece interesante en toda la clase. Éstas pendiente y a la hora de estudiar te facilita mucho que sea una temática atractiva y la forma de presentación es muy importante. (...) ¡Ver lo práctico!

058

059 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

060 **El horario:**

061 A ver, yo creo que ahí yo puse bastante importante. Por que para mí ha sido un cambio de horario. Más todavía, debido a que yo vengo de un ciclo formativo. El último año todo fue un año práctico. ¡Tipo empresa! Y yo ya no le veo partido. Anteriormente yo había estado en clase por las mañanas, sí que también había estado por las tardes (...). Entonces, para mí, las tardes son más largas, porque puede coger parte de la noche. En cambio las mañanas, son muy cortas. Yo que trabajo de 7:30 a 9.00 AM. Llego a casa a las 9 y pico, y a la 1 de la tarde tienes que estar comiendo para venir a clase y cuando llegas a las 8, a las 9 o a las 10 de la noche de la Universidad, lo último que te apetece es ponerte delante de los libros a estudiar o a mirarte nada. Yo prefiero el horario de mañana (...).

062

063 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

064 **El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura:**

065 Yo lo veo bastante importante, creo que el 5 lo pondría yo. **¿Por qué?** Porque la forma de dar clase el profesor es lo que más me facilita a la hora de aprender. Cuando es una clase magistral, pero de éstas que muchas veces hay partes que no te enteras, pues digo yo, hay momentos en que no conecto. Cuando no me estoy enterando, mejor me quedo tranquilamente en casa. ¡No me sirve! En cambio también puede ser una clase magistral, pero que si el profesor pone ejemplos; que te lo explica de una forma que si no lo entiendes o te ve con cara de otras circunstancias, lo explica de otra forma para que puedas aprender. Es decir, no estoy negando las clases magistrales, si no la forma de la clase y la dinámica del profesor.

066

067 **En general, ¿cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?**

068 Bastante alto. Porque a mí, el retener la información, me cuesta mucho. A la verdad, entenderlo, lo entiendo bastante rápido; pero a la hora de retener, me cuesta mucho, por eso tengo mucha dificultad a la hora de retenerlo, sobretodo en hacer exámenes de desarrollo. Porque yo no tengo una capacidad para desarrollar una idea. Yo te la sintetizo, te la explico, pero en cuatro palabras. Lo hago en forma esquemática (...). Suelo sintetizar mucho. [Intercambio de palabras]. Hay mucha gente que tiene memoria y se puede memorizar ¡de "pe" a "pa." para todo! Y yo soy incapaz.

069

070 **D-Esta asignatura:**

071

072 **¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?**

073 Yo sí, además, ya he hecho el primer parcial y me lo he tomado muy personal trato de sacar un 10 ya no me sirve un 5. Intentar el máximo.

074

075 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

076 **El ambiente universitario:**

077 En esta clase sí que influye bastante porque tienes que estar bien atento y el clima de la clase sí que influye en ello muchas veces. Aquí creo que puse un 3 o 4 que es más o menos. Yo, como suelo intervenir en la clase, pues en el momento no lo cojo, no tengo problemas en preguntar. [Interacción entre entrevistador y entrevistados].

078

079 **En general, ¿cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?**

080 Bastante alto. Porque a mí, el retener la información, me cuesta mucho. A la verdad, entenderlo, lo entiendo bastante rápido; pero a la hora de retener, me cuesta mucho, por eso tengo mucha dificultad a la hora de retenerlo, sobretodo en hacer exámenes de desarrollo. Porque yo no tengo una capacidad para desarrollar una idea. Yo te la sintetizo, te la explico, pero en cuatro palabras. Lo hago en forma esquemática (...). Suelo sintetizar mucho. [Intercambio de palabras]. Hay mucha gente que tiene memoria y se puede memorizar ¡de “pe” a “pa.” para todo! Y yo soy incapaz.

081

082 **D-Esta asignatura:**

083

084 **¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?**

085 Yo sí, además, ya he hecho el primer parcial y me lo he tomado muy personal trato de sacar un 10 ya no me sirve un 5. Intentar el máximo.

086

087 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

088 **El ambiente universitario:**

089 En esta clase sí que influye bastante porque tienes que estar bien atento y el clima de la clase sí que influye en ello muchas veces. Aquí creo que puse un 3 o 4 que es más o menos. Yo, como suelo intervenir en la clase, pues en el momento no lo cojo, no tengo problemas en preguntar. [Interacción entre entrevistador y entrevistados].

090

091 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

092 **El ambiente en el aula de clase:**

093 Aquí yo, en esta clase, la gran mayoría de nosotros estamos prestando muchísima atención a esta clase que, como dije antes, esta clase es más difícil que otras. Entonces es de mucha tensión y a veces produce ese silencio que se hace sentir ¡Incomodo! Aquí tienes que esforzarte el máximo en la clase.

094 En ésta es que nos preguntamos: *¿Y tú cómo has hecho esto?, ¿A ver, cómo?, ¿Y este problema?* [Pausa], Yo es que no me aclaraba. Es una clase que preguntando te puede ayudar mucho.

095

096 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

097 **Los contenidos en la asignatura impartida:**

098 A ver, en la parte burocrática que tenía en la asignatura de Leyes, a la verdad yo no le veo mucha ¡Utilidad! [Pausa]. Porque hemos visto que en unos cuantos años ha cambiado muchas veces. Entonces yo en una clase de Didáctica

de las Matemáticas, como de cualquier didáctica, estudiar una ley, no lo veo útil. Porque es una de las cosas que están en continuo cambio. Y entonces que a mí me empiecen a decir contenidos ¿Yo qué sé? y ¿No sé qué más?, Pues digo, ¡Vale! Entonces cuando comienzo con las oposiciones seguramente surge otra ley. Y si no, al cabo de poco, otra. No le veo una estabilidad. Yo no le veo utilidad.

099 Está bien que te expliquen un poco como están estructuras las leyes y todo eso, pero más como cultura general, pero no. ¡Como está en continuo cambio! Es una cosa que te aprendes y esto es así y luego ya no es así.

100 Sería mejor saber dónde buscar, saber dónde buscar todo este tipo de información y ahí sí que le veo más utilidad. Pero que lo haga en una asignatura una vez y que te sirva para todas. Por eso no lo veo como un contenido para impartir en una clase de Didáctica de [Pausa], si no en Organización Escolar, Didáctica en general o en asignaturas de ese tipo de áreas. Que es más cómo funciona un colegio cómo puede la administración allí y todo esto, sólo con verlo ahí ¡sí que serviría!

101

102 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

103 **La metodología utilizada por el profesor:**

104 Posiblemente puse el 5. Como había dicho anteriormente, la metodología que aplica el profesor, para mí, es muy importante a la hora de aprender, más en Matemáticas que es una asignatura que siempre me ha costado.

105 Cuando he estudiado, he ido a repaso porque he necesitado más ayuda porque un profesor explique bien la clase y que ponga muchos ejemplos y después el refuerzo que tenemos en el libro que lo ha hecho el profesor junto con otros compañeros y lo que se dice en clase, eso muchas veces te ayuda ¿Sabes? Si algo *no pillas*, o sea, no entiendes, sabes que en el libro lo tienes. Y haces lo mismo. Porque tú puedes coger los apuntes de una forma y luego cuando vas al examen el profesor te dice: ¡No! Si no es como yo he dicho, como yo lo explico, como yo lo quiero [Pausa]. Al tener el manual que han hecho los profesores de Didáctica de Matemáticas, pues lo tienes claro. Y además como algunos venimos de Bachillerato, o de otras áreas de la Universidad, pues entonces el resultado de los problemas es lo que más cuesta.

106 Los contenidos que se dan son contenidos muy básicos que puede ser de suma, multiplicación, divisiones o lo mismo que múltiplos que son bastante fáciles de asimilar, pero a la hora de aplicarlos, en cuestiones de resolución de problemas, cuesta mucho.

107

108 **¿Quieres decir qué en esta asignatura, con este profesor, la metodología la ve muy positiva?**

109 Sí, pero como ha dicho mi compañera. Creo que debería hacer más énfasis en la solución de problemas. Que no nos diga que las tutorías están abiertas para que vayamos con problemas; pero sí, yo creo que en las clases debería tratar un poco más [Hace silencio].

110

111 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

112 **El horario:**

113 En esta asignatura hemos tenido la suerte y que no tengo ninguna que termine a las 10 de la noche y creo que ni a las 9PM. Entonces a las 8PM es un horario que no es después de comer, que se hace pesado. Entonces, ésta es una franja horaria adecuada en cuanto a eso.

114

115 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

116 **El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología del profesor:**

117 Yo creo que está bastante bien lo que presenta el contenido es lo que se da bien. A ver, lo único que a la hora de la clase y las prácticas en la escuela de lo que sé, yo de maestro y tutor, mucha de las cosas que lo veréis de las matemáticas para el examen, luego no salen. Bien sea por falta de material. Pues en un libro es muy idealista, se cuenta con todo el material del mundo y la realidad en la escuela no es esa. Entonces, ¡Que sí!, que hay muchas cosas que las hace así. Pero, a la hora de la verdad [Hace silencio] y te la apañas como pueda.

118

119 **¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura?**

120 Para esta clase en particular, subrayo los contenidos, los retraigo, intento hacer bastantes problemas, sobre todo a partir del examen. Que vi, que me fue mal. Y para el siguiente examen me vaya mejor esa parte. Y sacar un 5. Y sí que algunas cosas el no haberlas desarrollado en la hora del examen [Pausa] con un 3 a la hora de explicarlo. Y yo a la hora de palabras sí que lo puedo decir, que muchas veces a la hora de redactarlo, pues no se me entiende bien. Que me puedo apoyar de una pizarra o que lo pueda hacer oral. Entonces sí que eso es importante que todos los contenidos que pueda él redactar se puedan lograr.

121

122 **Para finalizar, dentro de todo lo que hemos hablado, ¿hay algún tipo de inquietud que puedas aportar además de lo que ya hemos conversado respecto al tema que estamos analizando?**

123 A ver, por ejemplo en nuestra carrera particularmente, en este semestre me tengo que plantear que tengo ¡Tres exámenes!, porque, a ver, por ejemplo son días de exámenes que hay que estudiar ahora y claro te reparten 10 exámenes y a veces te ¡pilla el toro! y ahí tienes bastante. Hay una cantidad grande a la hora de examinar. Aunque no sean exámenes muy grandes. (...).

001 **ESTUDIANTE # 3**

002 **A-Datos personales:**

003 **¿En qué opción escogiste la carrera?**

- 004 • 1ª opción

005 **¿Cuál fue tu nota de acceso?**

- 006 • Notable.

007 **¿Trabajas además de estudiar?**

- 008 • No.

009 **¿Edad?**

- 010 • 27

011 **¿Sexo?**

- 012 • Mujer.

013 **¿Esperas aprobar esta asignatura?**

- 014 • Sí

015 **¿Matrícula?**

- 016 • 1ª matrícula

017 **¿En qué año estas estudiando?**

- 018 • Segundo año.

019 **¿En qué universidad iniciaste la carrera?**

020 • Universitat Jaume I.

021

022 **B- Expectativas:**

023 **¿En qué grado se están cumpliendo tus expectativas?**

024 A la verdad que ha sido frustrante estudiar en la Universidad. No se cumplen para nada. Entrás con mucha ilusión y luego no es para nada [Pausa] Porque, primero: a nivel práctico siguen siendo muy teóricas, luego supongo que no toda la teoría está encaminada a tu profesión y más en esta carrera. Yo es que ya vengo de otra, que es más general. Y ésta que se supone que en lo particular [Pausa], te siguen hablando tan vagamente. No te hablan de lo que hay que hacer en el día de mañana. Y si fuera teoría relacionada con la práctica, pero no (hace un silencio).

025

026 **¿Cuál fue la puntuación en esta pregunta?**

027 Pondría bajita, pondría un 2. Porque un número 1 me parece excesivo. [Se sonríe e intercambio de palabras].

028

029 **¿Qué te motivó hacer esta carrera?**

030 Que quería ser maestra.

031

032 **¿En este caso, por la duración, obtener un título, estabilidad profesional, por influencia de un agente, vocación, o no llegaba la nota para estudiar lo que quería?**

033 Por la profesión, pero no por ser funcionaria, ¡Por la profesión!

034

035 **¿Qué te motivó de esta profesión?**

036 [Hace una pausa]. El contacto con los niños. Yo vengo de un sector muy de cara al ordenador y administrativo como auditora. Y no, no me llenaba. Entonces estuve investigando qué me llenaría a mí y me di cuenta que podía ayudar a los demás, en este caso, a los niños y hacerles felices. Porque yo la interpreto así, la educación. Yo lo interpreto como un método para ser feliz. Pues decidí que sería una buena idea ser maestra.

037

038 **¿Puedo entender que es más por vocación que por ser funcionaria?**

039 ¡Desde luego que sí! De hecho, tengo claro que no voy a ser funcionaria. (...).

040

041 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

042 **El ambiente en la institución universitaria:**

043 ¡Hombre! es muy importante el ambiente. Pero más el de la clase. Le pondría un 3. No le veo tan importante por defecto.

044

045 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

046 **El ambiente en el aula de clase:**

047 Es muy importante en la clase. Yo le pondría un 5. Porque el compañerismo afecta muchísimo a tu rendimiento. Yo ¡Vamos! Yo siempre me apoyo en mis compañeras y ellas en mí, para todo. El trabajo influye mucho en el rendimiento; que tengas a alguien muy optimista; alguien que tengas ahí muy trabajador; que te esté comparando y midiéndote constantemente. Y si hay gente pasota, lo normal es que tú también lo seas. O sea, si hay un ambiente competitivo también influye. Porque, bueno, no es sano, pero también tienes mejor nota (...) ¡Yo creo que sí! Lo más que influye es el ambiente en la clase.

048

049 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

050 **Los contenidos de las asignaturas impartidas:**

051 Los contenidos también son muy importantes. Yo le pondría un 5.

052 **¿Por qué?**

053 Pues van a motivarte, más o menos, eso es lo que va a influenciar en el rendimiento, ¿No? Y te parece un contenido importante y cuanto más importante más útil. Yo creo que es más fácil de asimilar. [Intercambio de palabras].

054

055 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

056 **El horario:**

057 Al horario, pondría un 4.

058 **¿Por qué?**

059 Pues, por no poner un 5; pues por no poner excesivamente, pero, ¡que sí! Yo pienso que la gente que viene de mañana tiene, tiene el horario más compacto, para empezar. Nosotros, los que venimos de tarde, tenemos muchos laboratorios y optativas por la mañana y eso hace que estemos aquí todo el día, lo cual influye en el cansancio. Y ahora por ejemplo: hoy acabo a las 10PM y llevo aquí desde las 11AM. Llego a mi casa a las 11:30PM. ¡Sí que influye! ¡Hoy no voy a hacer nada! Sí, me voy a la Biblioteca a mirarme algo, pero no es lo mismo estar en tu casa que estar aquí. Además, el ambiente está muy cargado, no ventilan bien las clases, que si el ruido. No es lo mismo que en tu casa. Entonces, sí que el horario influye, pero no tanto como lo demás.

060

061 **¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?**

062 **El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada en la asignatura:**

063 En la metodología también es muy importante, en cualquier caso pondría un 5. Me parece de lo más importante. ¿Por qué esa metodología en el profesorado? Porque un método participativo en el que se tiene en cuenta en parte el alumno y a dónde hay que llegar. ¡Es que no es fácil! Ellos prometen en la teoría que tiene que tener el conocimiento previo del alumno, pero en realidad, ellos no lo tienen en cuenta. Pocos profesores saben dónde estás y a dónde hay que llegar. Hay profesores que si lo hacen, te motiva más, te lo fraccionan más el conocimiento.

064

El método es muy importante [Se sonrío], ¡Pienso yo! [Se sonrío e intercambio de palabras]. El método es muy importante, ¡Bueno! que hay unos métodos que funcionan más que otros. ¿El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología? ¡Hombre!, pues sí que es importante! Porque hay profesores que utilizan una metodología muy vanguardista, muy trabajo tutorizado, trabajo... [Pausa]. La evaluación influye en la motivación. En el sentido de que si te sacas una buena nota en ese sector. Por ejemplo, yo saqué una buena nota en psicología, cosa que no me esperaba. Eso influye que en este año de cara a otra asignatura de psicología, pues la enfoca de otra manera, más positiva, si fui capas, ¡Pues ahora mejor!

065

Entonces, luego, respecto al ajuste es muy importante, porque si el profesor es muy vanguardista de los que utilizan métodos cooperativos y luego te evalúan con el examen típico de siempre. O sea, cógete todo el texto de teoría y empóllatelo como siempre. ¡De qué sirve! Yo creo que si fuera más coordinado en ese sentido, tendríamos más rendimiento.

066

Porque somos conscientes de que en un método lo trabajemos muy bien, pero nos siguen evaluando de la misma forma que antes. Y el profesor te dice:

«porque yo lo intento explicar. Bueno, pero es lo mismo; porque el método te ayuda a conocer mejor los contenidos y la evaluación va a evaluar si ese método funciona o no». Y yo le digo que no. Porque con ese método hemos invertido tiempo en trabajo, que hemos quitado horas de estudio.

067 Yo soy de estas estudiantes que sí que se planifican, que vemos un tema teórico en clase y que luego se va mirando semana a semana entonces cuando llega el examen para mí no es todo de nuevo. (...). Bueno, todo esto es para decir: ¡Que sí! que a mí me perjudican más los métodos vanguardistas y de evaluación clásica, que para mí es más ventajoso el método cooperativo porque ya sé cómo prepararme.

068

069 **En general, ¿cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar las asignaturas?**

070 Le doy un 3. Porque no me esfuerzo al máximo. Porque al fin hay muchas formas de estudiar, pero al fin y al cabo (...). Métodos hay muchos para estudiar. Pero si tú al estudiar ya tienes claros los conceptos; que tú tengas métodos y eso, (pausa). Yo soy de las que vengo a clase y tengo la tarea bien asimilada y si el profesor me las da «mascaditas» todo es más fácil. ¿Qué por qué no me esfuerzo tanto? No es mi caso. No lo hago [Pausa]. Por otras prioridades. No le dedico por otras cosas. ¡Esfuerzo es tiempo! Por lo menos en mi caso. (...). Y para mí, el tiempo no solamente ésta mi carrera. Cuando trabajaba era mi tiempo laboral y mi familia, y en fin. Entonces con el tiempo que me queda lo dedico al máximo, que podría quitarlo de mi tiempo libre, ¡también! Pero no lo haría. (...).

071

072 **D- Esta asignatura:**

073

074 **¿Esperas aprobar esta asignatura en junio o septiembre de este curso?**

075 Sí, ¡ojalá! Pienso que sí, y sigo pensándolo. ¡Eso espero!

076

077 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

078 **El ambiente universitario:**

079 Antes he puesto un 3 y ahora pongo un 2. Porque ante las demás, influye muchísimo menos que las demás que he dicho. Pienso que influye menos el ambiente en la Universidad que mi forma de estudiar. Es por defecto, ¡simplemente! Pienso que es más importante mi esfuerzo en la clase que el ambiente que haya. (...).

080

081 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

082 **El ambiente en el aula de clase:**

083 Es muy importante 5. Porque [Pausa] hay dos grupos en matemáticas, el A y el B. El A que es el mío, está más lleno que el B. Una vez me fui al B y al a ver menos gente, se iba más rápido, se acaba antes, se pueden preguntar dudas y en general tiene la sensación de que cunde más, lo cual es más positivo. En el A ¡Eh! va muy paso a paso. Porque la gente, pues interviene más aunque no expongas directamente tu pregunta, el profesor ya lo ve y entonces va parando en la clase, repite conceptos, y a lo mejor yo no necesito que me repitan tanto esos conceptos, prefiero al final hacer mis dudas.

084 Entonces el ambiente de la otra clase, pienso que era más óptimo para tener esa asignatura. ¡Influye muchísimo! Porque, además, está la gente de tercero. Que ya van más avanzados.

085

086 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

087 **Los contenidos en la asignatura impartida:**

088 Daría poca, porque, a la verdad, pienso que en las Matemáticas es que casi son muy completas y que lo demás [Pausa], poco puede influenciar. Es que es lo particular, ¡Matemáticas! No lo veo como (...). A la verdad, te voy a poner un ejemplo: estuve prácticas y me dijeron: « ¿Cuál asignatura prefieres dar como unidad didáctica?» Y yo prefería que fuera de matemáticas. Porque ya tengo una metodología marcada por el profesor; tengo una especie de equipo de supervivencia que en las demás asignaturas no tengo.

089 Entonces, esta asignatura me parece mejor, mejor ¡Um! organizada, me parece más sencillo aplicarla a otros contenidos. El método matemático es mucho, para mí, [Pausa, es mucho más fácil, más organizado.

090

091 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

092 **La metodología utilizada por el profesor:**

093 ¡Hombre! Pues, lo que acabo de decir, me parece muy bien la metodología. Es muy exigente, que todo hay que decirlo, claro está la metodología es muy buena y a la verdad es que recibe muchas críticas por parte de los colegios porque es un profesor que ha enseñado a profesores que ya están ejerciendo.

094 Y luego, lo que han aprendido no les sirve para nada. ¡Aquí no lo puedo hacer! La metodología aún así, yo pienso que es buena, lo que pasa es que es difícil de aplicar. (...).

095

096 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

097 **El horario:**

098 Pues mira, damos una hora en tres días a la semana. (...). Que para mí yo prefería darlo todo más seguidito y en cada clase un concepto distinto. Es decir, para que esté compartimentado que no tenga interferencias, yo lo preferiría de un tirón, aunque yo sé que sería mucho para alguna gente. Entonces al horario yo le daría un 3 en influencia, pues quizás no es tan importante como los demás.

099

100 **¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar dicho resultado en esta asignatura?**

101 **El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología del profesor:**

102 ¡Influye muchísimo! Yo le daría un 5. Pero además es que este hombre lo hace muy bien. Porque él está explicando una cosa y, a la vez, él está utilizando varias cosas: manipulativas, verbal, representativa y abstracta. (...)

Básicamente, es como explicárselo a los niños y utiliza ese mismo método para nosotros y ha logrado que, manipulando esas cosas, aprendas mejor. Entonces, luego en el examen, nos evalúa con ese mismo procedimiento. (...). Entonces, es muy coherente y yo creo que nos da mucho trabajo, ya de la evaluación en clase. Con lo cual ¡Eh! influye mucho.

103 Esa metodología y su sistema de evaluación influye [Pausa] muchísimo en nuestro rendimiento. Y aun así, es bajo, porque es muy exigente, es muy detallista. Pero me parece un buen sistema el de este hombre. No puedo decir lo mismo de los demás, ¡Eh! ¡Es de los pocos!.

104

105 **¿Cuál es tu grado de esfuerzo personal para aprobar esta asignatura?**

106 Muy alta. Me voy a esforzar. Porque me gusta. Si no me gustara, no lo haría.

107

108 **Para finalizar, dentro de todo lo que hemos hablado, ¿Hay algún tipo de inquietud que puedas aportar además de lo que ya hemos conversado**

respecto al tema que estamos analizando?

109

Yo creo que la gente que viene a este tipo de carrera (...) aquí ya la gente viene con un corte de nota alta. En general ¿No sé? Pero, para esta carrera, sí. Yo entré en repesca (...) y la gente que entra aquí entra con buena nota, con lo cual, ya tienen unos hábitos de estudio, gente muy competitiva, gente que le gusta sacar buenas notas, (...). En general, creo que la gente rinde bien.

ANEXO 8

Anexo 8:

Clasificación de estudiantes a evaluar en las titulaciones de Infantil, Música, Física y Primaria.

Titulaciones de las Diplomaturas de Maestro/a de la Universitat de Jaume I						
	Infantil	Música	Física	Primaria	Estudiante no identificado	Total estudiantes encuestados
Estudiantes encuestados	34	8	6	121	1	170

Excluyendo aquellas titulaciones con un número de estudiantes inferior a 9, se incluyó sólo a 155 estudiantes que representaron las titulaciones de Infantil (con 34 estudiantes) y Primaria (con 121 estudiantes) quedando así, un total de 155 estudiantes para ser analizados en el trabajo de investigación.

ANEXO 9

Anexo 9:

Información en Soporte magnético:

1. Datos Excel (copia de asignaturas de Maestro/a) Recuperado del Gabinete de Planificación y Prospectiva Tecnológica.
2. Programa SPSS 19., para consulta sobre los datos analizados.